

Tomasz Bajkowski, Tomasz Sosnowski

# Innowacje w edukacji

Alternatywny model  
praktyk studentów  
wychowania fizycznego



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

# **Innowacje w edukacji**

**- alternatywny model praktyk studentów wychowania fizycznego**

**pod redakcją**

**Tomasza Bajkowskiego, Tomasza Sosnowskiego**

Białystok, 2011

**Redakcja Naukowa:**

Dr Tomasz Sosnowski

Dr Tomasz Bajkowski

**Recenzent:**

Dr hab. Wioleta Danilewicz

**Opracowanie graficzne, łamanie i skład publikacji, korekta językowa:**

Instytut Rozwoju Sportu i Edukacji

ul. Śniadeckich 1/15, 00-654 Warszawa

Wydawnictwo zrealizowane w ramach projektu „Przygotowanie i wdrożenie programu praktyk studenckich w mieście Białystok” sfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Copyright © by Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku**

**Towarzystwo Amicus**

**Białystok, 2011**

**ISBN 978-83-929836-3-7**

**Wydawca:**

Dział Wydawnictw i Publikacji

Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki

15-213 Białystok, ul. Mickiewicza 49

tel. 85 713 15 91 fax 85 713 15 92

e-mail: [wydawnictwa@wswfit.com.pl](mailto:wydawnictwa@wswfit.com.pl)

Towarzystwo Amicus

15-889 Białystok, ul. Brukowa 28 lok. 8

tel./ fax 85 653 77 53

[www.towarzystwoamicus.pl](http://www.towarzystwoamicus.pl)

**Druk:**

Drukarnia PRO100

15-516 Białystok, ul. Ciołkowskiego 169

Nakład 1000 egzemplarzy

# Spis treści

WSTĘP .....	5
-------------	---

***Tomasz Sosnowski***

1. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA PROJEKTU DOTYCZĄCEGO PROGRAMU PRAKTYK STUDENCKICH W MIEŚCIE BIAŁYSTOK – ROLA I ZNACZENIE W REALIZACJI INNOWACYJNEGO PROCESU DYDAKTYCZNEGO .....	8
1.1. Organizacja, warunki zaliczenia, przebieg i program praktyk.....	13
1.2. Regulamin praktyk zawodowych .....	20

***Adam Grabowski, Zofia Wasilewska-Sobolewska, Krzysztof Ludwik Sobolewski,  
Anna Wysocka, Cezary Wysocki***

2. METODYCZNO-DYDAKTYCZNE ASPEKTY REALIZACJI PRZEDMIOTU WYCHOWANIE FIZYCZNE.....	24
2.1. Ontogeneza a rozwój motoryczny człowieka (Anna Wysocka, Cezary Wysocki) .....	24
2.2. Wychowanie fizyczne – prezentacja przedmiotu (Adam Grabowski) .....	34
2.3. Nauczyciel wychowania fizycznego – charakterystyka osobowa (Adam Grabowski)...	36
2.4. Planowanie czynności dydaktycznych nauczyciela (Adam Grabowski) .....	40
2.5. Uczeń jako odbiorca treści realizowanych w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne (Adam Grabowski).....	44
2.6. Budowa lekcji wychowania fizycznego (Zofia Wasilewska-Sobolewska, Krzysztof Lu- dwik Sobolewski).....	47
2.7. Warunki poprawnego przeprowadzenia lekcji wychowania fizycznego (Zofia Wasilew- ska-Sobolewska, Krzysztof Ludwik Sobolewski) .....	56
2.8. Organizacyjno-prawne aspekty przygotowania i przebiegu lekcji wychowania fizycz- nego (Adam Grabowski) .....	63

***Anna Wysocka, Cezary Wysocki***

3. GRY I ZABAWY RUCHOWE W WYCHOWANIU FIZYCZNYM.....	68
3.1. Biologiczne i pedagogiczne walory gier i zabaw ruchowych .....	68
3.2. Miejsce gier i zabaw ruchowych w warsztacie dydaktycznym nauczyciela wychowania fizycznego .....	74
3.3. Klasyfikacja gier i zabaw ruchowych.....	79

***Tomasz Sosnowski***

4. PLATFORMA E-LEARNINGOWA – ISTOTNY KOMPONENT REALIZACJI PROJEKTU PODNOŚĄCEGO JAKOŚĆ PRAKTYK STUDENCKICH NA KIERUNKU WYCHOWANIE FIZYCZNE.....	94
---	----

***Tomasz Bajkowski***

5. TOŻSAMOŚĆ STUDENTA – SPECYFIKA MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ.....	101
---	-----

***Agnieszka Nowakowska***

6. PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRZEDMIOTU WYCHOWANIE FIZYCZNE.....	113
6.1. Osobowościowe i temperamentalne uwarunkowania efektywnego uprawiania różnych dyscyplin sportowych.....	113
6.2. Wychowanie fizyczne w integracji ciała i umysłu: rola treningu psychologicznego w sporcie. Kształtowanie wartości aktywnego życia u dzieci i młodzieży .....	126

***Tomasz Bajkowski***

7. STRES – CZYM JEST I JAK Z NIM POSTĘPOWAĆ .....	131
---	-----

***Tomasz Sosnowski***

8. KONCEPCJA MODELU WSPÓŁPRACY ŚRODOWISKOWEJ UCZELNI WYŻSZEJ Z INNYMI PODMIOTAMI EDUKACYJNYMI – ZAŁOŻENIA WSTĘPNE .....	142
ANEKS .....	147

## WSTĘP

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość stawia obecnie nowe wyzwania nie pozostawiając bez zmian także procesów edukacyjnych. Współczesna przestrzeń życia człowieka jest coraz częściej określana jako przestrzeń medialna, cyfrowa, informatyczna. To właśnie media i multimedia elektroniczne stanowią dzisiaj źródło nowych doświadczeń i przeżyć. W takiej medialnej rzeczywistości realizowany jest także proces edukacyjny, który nie może pozostać obojętny na szybko zachodzące zmiany we współczesnym świecie. O jakim charakterze będą to zmiany, czy stworzą nowe możliwości i szanse edukacyjne, czy też będą stanowić źródło zagrożeń dla współczesnego człowieka, zależy tylko i wyłącznie od przygotowania człowieka do umiejętnego korzystania z mediów, od jego poziomu kompetencji medialnych.

Prezentowana praca podejmuje problematykę innowacji w szeroko rozumianym procesie edukacji na przykładzie realizacji działań w związku z projektem dotyczącym podniesienia poziomu realizacji praktyk studenckich na kierunku wychowanie fizyczne. Wybór podjętego tematu projektu oraz tej publikacji, związany jest z aktualną potrzebą dostosowania programów praktyk oraz sposobów ich realizacji w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie. Niniejsza książka to wybór prac dotyczących różnych zagadnień związanych w sposób bezpośredni z programem praktyk na kierunku wychowanie fizyczne, sposobem ich realizacji, określonymi trudnościami, które im towarzyszą, sposobem ich rozwiązywania. Autorzy poszczególnych podrozdziałów starają się zwrócić uwagę na ważne komponenty związane z realizacją zajęć praktycznych, które w największym stopniu przygotowują młodzież akademicką do przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego. Istotą i z pewnością nowym elementem w realizacji tych praktyk jest powołanie do życia platformy e-learningowej. Wypracowanie modelu realizacji praktyk z wykorzystaniem nowych technologii informatycznych może stać się źródłem innowacji w realizacji praktyk na innych kierunkach o charakterze pedagogicznym i nie tylko. Ktoś mógłby postawić w tym miejscu pytanie o zasadność realizacji tego projektu właśnie na kierunku wychowanie fizyczne. Ale przecież to właśnie już w starożytnej Grecji niewolnik prowadził młodzież do miejsca ćwiczeń zwanego palestrą, co podkreślało znaczenie i nadawało rangę wychowaniu fizycznemu. Dopiero w późniejszym okresie zwrócono uwagę na rozwój duchowy i umysłowy człowieka. Działania zawarte w projekcie związanym z podniesieniem jakości realizowanych praktyk na kierunku wychowanie fizyczne należy potraktować jako początek pozytywnych zmian na wszelkich kierunkach kształcenia, na których istotną wagę przywiązujemy się do jakości realizowanych tam zajęć.

Praca zawiera wyraźnie widoczne wprowadzenie teoretyczne do realizowanego projektu, część poświęconą zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym oraz pewne wątki o charakterze pedagogiczno-psychologicznym. W końcowej części zawarty jest krótki sygnał zapowiadający wypracowanie modelu współpracy środowiskowej uczelni wyższej

z innymi podmiotami edukacyjnymi, co z całą pewnością może stać się efektem końcowym realizowanego projektu.

W części poświęconej zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym mamy prezentację wychowania fizycznego i obszarów bezpośrednio z nim związanych jako jednego z przedmiotów nauczania we współczesnej szkole. Przedstawiony tam jest sam przedmiot jako specyficzna jednostka lekcyjna, która ma swoisty tok, zupełnie inne miejsce odbywania się zajęć, a co za tym idzie, także warunki, jakie powinny być spełnione, aby lekcja przebiegała w sposób bezpieczny, dydaktycznie i metodycznie prawidłowy. Została zaprezentowana osoba nauczyciela jako prawnie i poprawnie dobrana kadra pedagogiczna, która będzie stała na stanowisku zapewnienia uczniom harmonijnego rozwoju, w myśl programu nauczania. Aby ów program był i prawidłowo funkcjonował, należy podjąć pewne czynności planistyczne oparte na różnego typu przesłankach takich jak: znajomość podstawy programowej, metod i form kształcenia.

W dalszej części scharakteryzowana została także osoba ucznia jako odbiorcy i ostatecznego beneficjenta wszystkich działań i zabiegów w zakresie treści realizowanych w ramach przedmiotu zarówno ze strony nauczyciela, jak i szkoły. Opisana została również lekcja wychowania fizycznego, która ma odrębną strukturę i budowę, co w sposób widoczny odróżnia ją od innych lekcji przedmiotowych. Zostały tam zawarte wskazania, w jaki sposób napisać konspekt lekcji, jak ją przeprowadzić oraz jakich zasad należy przestrzegać, aby wszystkie postulaty, które niesie ze sobą podstawa programowa, były spełnione. Przedstawione zostały także warunki, jakie powinny być spełnione zarówno ze strony nauczyciela, jak też szkoły jako instytucji, aby proces nauczania wychowania fizycznego w najprostszej formie, czyli lekcji, mógł być realizowany.

W kolejnej części czytelnik ma możliwość zapoznania się z głównymi założeniami platformy e-learningowej jako ważnego elementu realizowanego projektu, w istotny sposób wspomagającego i przede wszystkim podnoszącego jakość podjętych działań edukacyjnych. Podkreśla się, że zastosowanie tego narzędzia zamiast bezpośredniego kontaktu ucznia i nauczyciela (studenta i profesora) wprowadzi kontakt pośredni. Uczyć się na odległość to znaczy opanować wiedzę samodzielnie bez udziału tradycyjnej formy lekcji.

W dalszej części pracy (rozdział 4.) została poddana analizie specyfika młodzieży akademickiej. Charakterystyka omawianej grupy została poprzedzona próbą przybliżenia pojęcia tożsamość oraz ustalenia kryteriów przynależności do pokolenia młodzieży. Tożsamość studentów jest polem zainteresowania badaczy reprezentujących różne nurty i dyscypliny naukowe. W dużej mierze jest to związane z obserwowanym w ostatnich latach tzw. „bumem edukacyjnym”. Takiej odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie społeczne w kontekście wysokich kwalifikacji pracowników towarzyszy zmiana profili oraz ścieżki kształcenia.

W podrozdziale „Osobowościowe i temperamentalne uwarunkowania efektywnego uprawiania różnych dyscyplin sportowych” autorka analizuje, jaki wpływ może mieć tem-

perament na motywację do angażowania się w aktywność sportową, oraz jakie typy temperamentu najbardziej sprzyjają uprawianiu różnych dyscyplin sportu. Analizy dokonuje używając popularnych wymiarów temperamentu i osobowości: ekstrawersji i introwersji (oraz starej klasyfikacji z podziałem na typ sangwiniczny, choleryczny, flegmatyczny i melancholiczny), a także reaktywności. W podrozdziale „Wychowanie fizyczne w integracji ciała i umysłu: rola treningu psychologicznego w sporcie. Kształtowanie wartości aktywnego życia u dzieci i młodzieży” autorka podaje, jakie mogą być związki między aktywnością fizyczną a umysłową. Aktywność fizyczna wpływa, jej zdaniem, na sferę psychiczną człowieka, ale również psychologiczne i umysłowe (mentalne) działania mogą przyczynić się do zwiększenia osiągnięć sportowych. Podaje ona kilka sposobów oddziaływań mentalnych, których celem jest podwyższenie jakości wykonania ćwiczeń i poprawy wyniku sportowego.

W przedostatnim rozdziale zostało przybliżone pojęcie stresu. Odnajdziemy tam zarówno definicje, koncepcje, przyczyny, fazy, jak i konsekwencje sytuacji stresowych. Stres w odbiorze społecznym ma raczej naznaczenie pejoratywne. Tymczasem przy niskim poziomie może on mieć charakter mobilizacyjny i stymulacyjny. Jeżeli natomiast przekracza optymalny poziom, bywa destrukcyjny dla organizmu oraz destabilizacyjny w kontekście funkcjonowania społecznego jednostki. Rozdział wieńczy próba wskazania skutecznych sposobów niwelowania negatywnych skutków sytuacji stresowych.

Na koniec zostaje przywołana potrzeba opracowania modelu współpracy uczelni wyższej z innymi podmiotami edukacyjnymi w środowisku, który w swoich założeniach wstępnych czeka na dalsze opracowanie wraz z realizacją kolejnych etapów projektu. Zakłada się, że wysoki poziom merytoryczny zrealizowanych praktyk, sprawność ich przebiegu, efekt końcowy w postaci dobrze przygotowanych nauczycieli wychowania fizycznego do pracy w szkole dostarczą argumentów władzom Białegostoku, aby dalej prowadzić platformę w celu udostępniania tej znakomitej oferty edukacyjnej jak największej liczbie innych podmiotów chcących korzystać z pozytywnych doświadczeń i wdrażać wysokie standardy realizacji tej ważnej części kształcenia na poziomie akademickim.

*Tomasz Bajkowski*

*Tomasz Sosnowski*



*Tomasz Sosnowski*

# **1 GŁÓWNE ZAŁOŻENIA PROJEKTU DOTYCZĄCEGO PROGRAMU PRAKTYK STUDENCKICH W MIEŚCIE BIAŁYSTOK – ROLA I ZNACZENIE W REALIZACJI INNOWACYJNEGO PROCESU DYDAKTYCZNEGO**

Efektom wprowadzanych obecnie zmian w polskiej oświacie ma być podwyższenie jej poziomu poprzez zaproponowanie elastycznego modelu kształcenia uwzględniającego indywidualne podejście do ucznia/studenta, stwarzając im jednocześnie warunki do samodzielnego uczenia się, w tym także na lekcjach z przedmiotu wychowanie fizyczne. Ażeby przedmiot ten w przyszłości był w sposób prawidłowy realizowany, uwzględniający wszystkie założenia reform oświatowych, istnieje potrzeba stworzenia warunków służących do prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego na uczelni wyższej przygotowującej studenta do samodzielnej pracy jako nauczyciel przedmiotu wychowanie fizyczne. Praktyka studenta kierunku wychowanie fizyczne jest połączeniem praktyki z teorią i zarazem ich konfrontacji. Stwarza ona możliwość zestawienia własnych doświadczeń i kształtowania umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Podczas odbywanej praktyki student ma możliwość podejmowania konkretnych działań w czasie prowadzonych zajęć, poznania własnych możliwości i ograniczeń, a także kształtowania umiejętności dydaktycznych i organizacyjnych, gromadzenia spostrzeżeń oraz doświadczeń poszerzających jego wiedzę teoretyczną.

Realizacja projektu dotyczącego programu praktyk studenckich w mieście Białystok ma na celu wprowadzenie innowacyjności w zajęciach i przede wszystkim ma służyć wypracowaniu modelowego, a więc wzorcowego programu realizowanych praktyk na kierunku wychowanie fizyczne, który będzie wykorzystany przez inne szkoły oraz naszego partnera, jakim jest miasto Białystok.

Celem wychowania fizycznego w szkole jest systematyczna poprawa aktywności ruchowej dzieci i młodzieży, której niedostatek potwierdzają licznie prowadzone badania, m.in. realizowane w ramach prac Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Dlatego też zajęcia w tym zakresie należy postrzegać jako istotny element edukacji szkolnej (na wszystkich poziomach kształcenia), które umożliwią młodym pokoleniom prawidłowy rozwój, ale również wyrobią nawyk zdrowego stylu życia opartego na kulturze fizycznej we wszystkich okresach ontogenezy.

Można wskazać główne cele i zadania, jakie stoją przed realizowaną praktyką studentów na kierunku wychowanie fizyczne. Są one następujące:

- bezpośrednio nawiązanie przez studentów kontaktów z dziećmi i młodzieżą,

- zetknięcie się z typowymi sytuacjami dydaktycznymi, a także o charakterze wychowawczym,
- poznanie warsztatu pracy nauczyciela wychowania fizycznego,
- nabycie umiejętności prowadzenia wnikliwej obserwacji zarówno lekcji wychowania fizycznego, jak i innych sytuacji wychowawczych,
- samodzielne prowadzenie lekcji wychowania fizycznego i innych zajęć ruchowych,
- gromadzenie obserwacji pozwalających na zrozumienie określonych zjawisk edukacyjnych i rozbudzenie zainteresowań działalnością pedagogiczną w szkole,
- zapoznanie studentów z dokumentacją pracy nauczyciela wychowania fizycznego,
- obserwacja organizacji życia szkoły i różnych sytuacji o charakterze edukacyjno-wychowawczym.

Należy podkreślić, że współczesny nauczyciel wychowania fizycznego musi nie tylko potrafić prawidłowo ćwiczyć, ale może przede wszystkim powinien posiadać kompetencje pozwalające mu z rozwagą słuchać swoich uczniów i pozwalać im się wypowiadać. Taka sytuacja zadecydowała o podjęciu realizacji projektu na temat „Przygotowanie i wdrożenie programu praktyk studenckich w mieście Białystok”, którego głównym elementem jest opracowanie innowacyjnego programu praktyk, mogącego w przyszłości stanowić wzór do wykorzystania na terenie Białegostoku, ale i nie tylko.

Praktyki pedagogiczne mogą spełnić swoje zadanie tylko wówczas, kiedy będzie miała miejsce odpowiednia postawa praktykanta:

- postawa badawcza – wyrażająca chęć jak najpełniejszego poznania całego procesu wychowawczego, dydaktycznego, organizacyjnego i społecznego szkoły, w tym także nauczyciela wychowania fizycznego,
- dążenie do wypróbowania i kształtowania własnych umiejętności na tle solidnego przygotowania się do zajęć i krytycznej ich oceny,
- przyjęcie postawy godnej naśladowania przez młodzież szkolną i adekwatnej do reprezentowanej przez siebie uczelni,
- odpowiednie wyposażenie praktykanta (funkcjonalny i estetyczny strój umożliwiający prowadzenie zajęć i pokazywanie ćwiczeń fizycznych),
- praktykant powinien dobrze zaplanować własną pracę w szkole na czas trwania praktyki,

- powinien on pilnie i starannie notować własne spostrzeżenia oraz doświadczenia wynikające z prowadzenia zajęć,
- student powinien poznawać formy i metody pracy stosowane przez doświadczonych nauczycieli (w tym nauczyciela – opiekuna praktykanta),
- student powinien sumiennie analizować własną pracę podczas przebiegu praktyki uwzględniając własne osiągnięcia, ale także w sposób szczególnie własne niedociągnięcia czy niepowodzenia w pracy z uczniami,
- praktykant powinien solidnie przygotowywać się do prowadzenia zajęć oraz korzystać z rad i podpowiedzi nauczycieli wychowania fizycznego oraz innych pedagogów.

Dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczycielskim i sporcie praktyka stanowi istotny składnik kształcenia i jest źródłem poznania:

- szkoły – jako przyszłego miejsca pracy, jej organizacji, podejmowanej przez nią działalności dydaktyczno-wychowawczej,
- działających na terenie szkoły wszelkich podmiotów: zespołu nauczycielskiego, komitetu rodzicielskiego, opiekuńczego, organizacji młodzieżowych, sportowych, turystycznych,
- warsztatu pracy nauczyciela wychowania fizycznego oraz wszelkich urządzeń wspomagających jego pracę (sale sportowe, boiska, pływalnie itp.), sprzętu, możliwości korzystania z warunków istniejących w środowisku,
- form i metod pracy nauczyciela wychowania fizycznego podczas działalności lekcyjnej oraz pozalekcyjnej, jego dokumentacji,
- młodzieży i jej zainteresowań, stanu rozwoju w poszczególnych grupach ćwiczeniowych, sprawności ruchowej.

W proces realizacji tego przedsięwzięcia zostały zaangażowane różne osoby, które mają do spełnienia istotne zadania na rzecz tego projektu. Są to: asystent koordynatora odpowiadający za wdrożenie programu praktyk, kierownik praktyk, asystent kierownika praktyk, dyrektor szkoły, nauczyciele (opiekunowie studentów odbywających praktyki na terenie danej szkoły). Poszczególnym osobom zostały przypisane konkretne zadania, które pozwolą dotrzymać zamierzeń związanych z wysokim poziomem realizacji programu praktyk na kierunku wychowanie fizyczne.

Asystent koordynatora odpowiadający za wdrożenie programu praktyk ma w sposób szczególny zadbać o:

- wyszukanie placówek odpowiednich do przeprowadzenia praktyk zgodnych

- z programem kształcenia na kierunku wychowanie fizyczne,
- zgłoszenie zapotrzebowania w wybranych placówkach na realizację praktyk określając liczbę studentów, liczbę i rodzaj praktyk, termin rozpoczęcia i czas ich trwania,
- sprawdzenie, czy dana szkoła jest przygotowana merytorycznie oraz organizacyjnie do przeprowadzenia praktyk studenckich,
- zawarcie określonych umów ze szkołami, w których realizowane będą praktyki studentów kierunku wychowanie fizyczne,
- opracowanie w porozumieniu z dyrektorem szkoły oraz nauczycielami odpowiedzialnymi bezpośrednio za przebieg praktyki szczegółowych programów praktyk,
- sprawowanie kierownictwa dydaktycznego nad przebiegiem praktyk studenckich oraz kontrolę i ocenę końcową tych praktyk.

Do obowiązków kierownika praktyk zalicza się:

- zapoznanie studentów z programem praktyk,
- zapewnienie zgodności przebiegu praktyk z ich programem,
- ustalenie, wraz z nauczycielem odpowiedzialnym z ramienia szkoły, planów zajęć poszczególnym studentom,
- udzielanie pomocy i porad studentom odbywającym praktyki,
- współdziałanie z dyrektorem szkoły w sprawach związanych z przebiegiem praktyki na terenie danej placówki,
- zaliczenie praktyk zrealizowanych przez studentów,
- przedłożenie władzom uczelni sprawozdania z przebiegu praktyk wraz z ich oceną, wnioskami oraz zaleceniami na przyszłość.

Nad przebiegiem merytorycznym realizowanego programu praktyk czuwa asystent kierownika praktyk, do którego obowiązków zalicza się:

- ścisłą współpracę z nauczycielem wychowania fizycznego oraz innymi nauczycielami i dyrektorem placówki w zakresie realizacji programu praktyk,
- ciągłą obserwację oraz kontrolę poprzez różne pomiary wpływu realizowanych zajęć wychowania fizycznego z jednej strony na uczniów, a z drugiej na studentów prowadzących dane zajęcia,
- prowadzenie zapisów oraz własnej dokumentacji pozwalającej na ocenę przebiegu praktyk w zakresie realizacji przedmiotu wychowanie fizyczne,

- troskę o zapewnienie właściwych warunków do odbywania praktyki przez studentów na terenie danej placówki (egzekwowanie tego w sytuacji niedociągnięć od dyrektora szkoły lub nauczycieli odpowiedzialnych za praktykanta).

Za bezpośredni przebieg praktyki w szkole w ramach kierunku wychowanie fizyczne oraz studenta realizującego jej program odpowiedzialny jest nauczyciel, który prowadzi pracę dydaktyczną i wychowawczą w klasie, sali gimnastycznej lub na boisku szkolnym. Podstawowymi jego obowiązkami są:

- nauczanie i wychowanie uczniów znajdujących się pod opieką nauczyciela oraz powierzonych mu praktykantów (studentów – kierunek wychowanie fizyczne),
- kontrolę i ocenę przebiegu praktyki oraz aktywny udział w przygotowaniu zajęć realizowanych w ramach wychowania fizycznego,
- odpowiedzialność za przebieg zajęć szkolnych realizowanych w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne na określonym poziomie merytorycznym oraz organizacyjnym,
- stosowanie w swojej pracy nowych metod nauczania i wychowania, które pozwolą na podniesienie jakości realizowanych zajęć i stanowić będą dobry przykład studentom odbywającym praktykę.

Istotną osobą podczas realizowanych praktyk jest dyrektor placówki, na terenie której odbywają się dane zajęcia. Dyrektor szkoły oraz jego zastępca są powołani przez organ samorządowy do pełnienia swych obowiązków na terenie placówki szkolnej. Na dyrektorze szkoły (również nauczycielu) spoczywają zarówno obowiązki osoby nauczającej, jak i koordynującej funkcjonowanie całej placówki. Obowiązki dyrektora w odniesieniu do uczelni wyższej i jej studentów przebywających na terenie szkoły w ramach realizowanej praktyki są dwojakiego rodzaju:

- bezpośrednio przez niego spełniane, tj. hospitowanie zajęć, prowadzenie spotkań ze studentami odbywającymi praktykę na terenie kierowanej przez dyrektora placówki, odpowiedzialność za terminy realizacji poszczególnych zadań, ogólny przebieg praktyki studenckiej,
- pośrednio realizowane przez dyrektora – podział zadań do realizacji przez poszczególne podmioty współpracujące w ramach realizowanej praktyki wychowania fizycznego.

Dyrektor jest postacią reprezentującą szkołę na zewnątrz, jest służbowym przełożonym wszystkich pracowników włączonych w realizację praktyki (osoby bezpośrednio nadzorujące przebieg praktyki, asystenci, nauczyciele itd.). Do jego obowiązków należy także troska o właściwy poziom realizowanych zajęć w ramach praktyki wychowania fizycznego,

zapewnienie bezpiecznego jej przebiegu oraz budowanie atmosfery życzliwości i współodpowiedzialności za innych.

## **1.1. ORGANIZACJA, WARUNKI ZALICZENIA, PRZEBIEG I PROGRAM PRAKTYK**

Ważnym elementem w zmodyfikowanym programie praktyk na kierunku wychowanie fizyczne jest propozycja programowa. Została ona uzupełniona o materiały zamieszczone dodatkowo na platformie e-learningowej, do których studenci mają dostęp przez cały okres trwania praktyk z podziałem na poszczególne kursy tematyczne.

Na praktyki hospitacyjne przewidzianych jest 20 godzin. Na wypełnienie 4 zadań związanych z organizacją i funkcjonowaniem danej placówki oświatowej należy poświęcić 4 godziny, 1 godzinę na zajęcia pozalekcyjne, 1 godzinę na lekcję wychowawczą, a pozostałych 14 godzin przewidzianych jest na obserwację lekcji prowadzonych przez nauczyciela wychowania fizycznego, ze szczególną uwagą na konkretne obszary:

1. Budowa lekcji (czy jest zauważalny podział na poszczególne części, czy jest zmiana intensywności, rytmu, kiedy itp.);
2. Sposób realizacji tematu (ile czasu poświęcamy na wprowadzenie nowych treści i naukę nowych umiejętności, czy przy nowych treściach występuje także utrwalanie nabytych już wcześniej, trafność i dobór ćwiczeń zarówno w czasie rozgrzewki, jak i podczas części poświęconej realizacji tematu itp.);
3. Bezpieczeństwo, asekuracja, samoasekuracja (jak prowadzić lekcję, aby było bezpiecznie, co jest ważne dla zdrowia dzieci podczas lekcji, jak asekurować, na co zwrócić uwagę na początku lekcji, a na co podczas całych zajęć itp.);
4. Dyscyplina, atmosfera, relacje (jeżeli nie ma trudności w utrzymaniu dyscypliny, to jak to osiągnąć, jeżeli są, to jakie, czy atmosfera jest czynnikiem rozwojowym i sprzyjającym przebiegowi lekcji, jakie są relacje nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń itp.).

Po 3 godziny na obserwację pierwszych dwóch tematów i po 4 godziny na dwa pozostałe z danego obszaru. Każdą lekcję należy zapisać na brudno (swoje spostrzeżenia), a następnie przepisać na czysto, dokonując analizy skierowanej na dany obszar i opisać krótkim wnioskiem na dole arkusza hospitacyjnego.

Należy zwrócić uwagę także na:

- jaki został zastosowany styl kierowania – autokratyczny, demokratyczny, liberalny,
- kształtowanie nawyku utrzymania właściwej postawy; stosowanie ćwiczeń korekcyjno-wyrównawczych,
- pokaz ćwiczeń przez prowadzącego lub najsprawniejszych uczniów; objaśnianie ćwiczeń, stosowaną terminologię,

- pobudzanie osób mało zaangażowanych w lekcji i niećwiczących,
- wykorzystywanie różnych metod oraz efekty lekcji,
- aktywność prowadzącego, osobisty przykład i postawa, wygląd, preferowany styl kierowania,
- inne uwagi studenta.

**Program praktyki pedagogicznej w szkole podstawowej**

Lp.	Zadanie	Sposób realizacji
1.	Zapoznanie się z zasadami funkcjonowania szkoły i warunkami pracy. 2 godziny	a) przeprowadzić rozmowę z dyrektorem szkoły ukierunkowaną na następujące zagadnienia: <ul style="list-style-type: none"> <li>– struktura organizacyjna szkoły,</li> <li>– sposób finansowania działalności placówki,</li> <li>– podstawowe funkcje pełnione w środowisku,</li> <li>– formy współpracy ze środowiskiem,</li> <li>– osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze;</li> </ul> b) ocenić warunki do realizacji zadań z wychowania fizycznego i sporządzić krótką notatkę.
2.	Zapoznanie się z dokumentacją pracy szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego. 2 godziny	a) przejrzeć plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły, zwrócić szczególną uwagę na zapis zadań z zakresu kultury fizycznej; b) zapoznać się z dziennikiem lekcyjnym, kryteriami oceny ucznia (Wewnątrzszkolny System Oceniania, Przedmiotowy System Oceniania), dziennikami zajęć pozalekcyjnych, planem pracy SKS lub UKS, kalendarzem imprez sportowych; c) opisać zasady, kryteria i podstawowe metody oceny ucznia z wychowania fizycznego w wybranej klasie; d) zapoznać się z programem profilaktyczno-wychowawczym danej szkoły.
3.	Zapoznanie się z pracą wychowawcy klasowego oraz poznanie formalnej i nieformalnej struktury społecznej wybranej klasy. 4 godziny	a) przeprowadzić z wychowawcą wybranej klasy wywiad ukierunkowany na charakterystykę zespołu uczniów, sposoby pokonywania trudności i rozwiązywania problemów zawartych w planie dydaktyczno-wychowawczym klasy;

		b) na godzinie wychowawczej przeprowadzić wykład połączony z pogadanką na temat: „Sport alternatywą spędzania wolnego czasu, zagrożenia ze strony nikotynizmu, narkomanii, alkoholizmu”.
4.	Poznanie miejsca i roli wychowania zdrowotnego w szkole. 4 godziny	<p>a) ustalić formy współpracy nauczyciela wychowania fizycznego z lekarzem i pielęgniarką szkolną;</p> <p>b) zapoznać się z podstawowymi przepisami BHP dotyczącymi ubezpieczeń oraz odpowiedzialności nauczyciela za nieszczęśliwe wypadki na lekcjach wychowania fizycznego. Przejrzeć rejestr wypadków w szkole;</p> <p>c) zaobserwować metody pracy stosowane w dziedzinie wychowania zdrowotnego i oświaty zdrowotnej, najciekawsze opisać;</p> <p>d) przejrzeć karty zdrowia uczniów wybranej klasy i dokonać oceny stanu zdrowia uczniów (grupy dyspanseryjne, kwalifikacje do zajęć wychowania fizycznego).</p>
5.	Diagnozowanie w wychowaniu fizycznym. 6 godzin	<p>a) zapoznać uczniów wybranej klasy z Indekssem Sprawności Fizycznej K. Zuchory. Przeprowadzić test i ocenić poziom sprawności wg załączonej instrukcji;</p> <p>b) zapoznać uczniów tej samej klasy z Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej, przeprowadzić i ocenić poziom sprawności wg załączonej instrukcji;</p> <p>c) porównać wyniki obu testów dla każdego ucznia, wyciągnąć wnioski (czy są podobne, jeżeli nie, to dlaczego) i podać nauczycielowi wf.</p>
6.	Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie wychowania fizycznego. 2 godziny	Opracować szczegółowy plan pracy dla wybranej klasy na okres praktyki.



7.	<p>Hospitacje lekcji i zajęć pozalekcyjnych w klasach młodszych i starszych.</p> <p>4 godziny</p>	<p>Przeprowadzić cztery hospitacje lekcji wychowania fizycznego i dokonać analizy zgodnie ze wskazówkami.</p> <p>a) 2 lekcje ocenić w aspekcie zastosowanych sposobów indywidualizacji – praca z uczniem zdolnym i słabym;</p> <p>b) 1 lekcję zanalizować pod kątem podmiotowego traktowania wychowanka;</p> <p>c) 1 lekcję obserwować w aspekcie efektywnego wykorzystania czasu.</p>
8.	<p>Asystowanie nauczycielowi podczas lekcji wf. (10 godzin) i zajęć pozalekcyjnych (6 godzin).</p> <p>16 godzin</p>	<p>a) pomagać w przygotowaniu do lekcji;</p> <p>b) aktywnie uczestniczyć w procesie lekcyjnym</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pomoc w organizacji lekcji;</li> <li>– uczestnictwo w pokazie i asekuracji;</li> <li>– próby samodzielnego prowadzenia fragmentów lekcji;</li> </ul> <p>c) współorganizować i przeprowadzić turniej lub zawody szkolne w ramach zajęć pozalekcyjnych.</p>
9.	<p>Samodzielne prowadzenie lekcji wf.: 40 godz. (5 godzin w klasach I-III, 35 godzin w klasach IV-VI), udokumentowanie 12 godzin w formie konspektu z różnych form aktywności ruchowej.</p> <p>40 godzin</p>	<p>Przeprowadzić 40 lekcji wf. z różnych form aktywności ruchowej (ła, gimnastyka, gry zespołowe, gry i zabawy ruchowe itp.), z uwzględnieniem toków lekcyjnych.</p> <p>Minimum 6 lekcji o tematyce rekreacji ruchowej w klasach IV-VI, np. ringo, badminton, gry i zabawy terenowe.</p> <p>Minimum 4 lekcje poświęcone na pracę z uczniem zdolnym lub słabym (wyrównywanie szans) – indywidualizacja procesu dydaktycznego.</p> <p>W wybranej przez siebie klasie przeprowadzić lekcję egzaminacyjną, wykazując się umiejętnościami metodycznymi, organizatorskimi, inwencją i postawą twórczą.</p>
10.	<p>Ocenianie formalnego i merytorycznego przygotowania lekcji.</p>	<p>Szczegółowo omawiać konspekty oraz każdą hospitowaną i przeprowadzoną lekcję z nauczycielem wychowania fizycznego, kierownikiem praktyki oraz opiekunem dydaktycznym.</p>

**Program praktyki pedagogicznej w gimnazjum**

Dział	Zadania	Sposób realizacji
I	<p>1. Zapoznanie ze strukturą organizacyjną szkoły, współdziałaniem ze środowiskiem lokalnym oraz warunkami do realizacji zajęć wych. fiz., sportu i turystyki.</p>	<p>Rozmowa z dyrektorem szkoły lub opiekunem praktyki na temat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– liczba uczniów, klas, nauczycieli,</li> <li>– osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze szkoły, udział młodzieży w różnego rodzaju imprezach, konkursach, olimpiadach, ze szczególnym uwzględnieniem osiągnięć sportowych,</li> <li>– współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym, kontakt z rodzicami, udział w akcjach społecznych,</li> <li>– warunki do realizacji zadań i programu wychowania fizycznego, sportu i turystyki (baza, kadra nauczycielska, klasy sportowe, pozycja wychowania fizycznego w szkole i w miejskim środowisku zawodnictwie sportowym),</li> <li>– zajęcia pozalekcyjne, w tym zajęcia sportowe.</li> </ul> <p>Sporządzić notatkę.</p>
	<p>2. Poznanie dokumentacji szkolnej, szczególnie nauczyciela wychowania fizycznego.</p> <p>3. Zapoznanie się z problematyką wychowania zdrowotnego oraz BHP na terenie szkoły, konsultacja z lekarzem lub pielęgniarką szkolną.</p>	<p>Zapoznać się z planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły, dziennikami lekcyjnymi, pozalekcyjnymi.</p> <p>Posiąść wiedzę na temat dokumentowania pracy nauczyciela wychowania fizycznego.</p> <p>Krótką notatką i porównanie (podobieństwa i różnice) z dokumentacją obowiązującą w szkole podstawowej.</p> <p>Zapoznać się z programem dotyczącym i obowiązującym w danej placówce oświatowej, wychowania zdrowotnego. Przeprowadzić rozmowę z pielęgniarką szkolną na temat stanu zdrowia młodzieży uczącej się w danej szkole, form współpracy z nauczycielami wychowania fizycznego.</p> <p>Zapoznać się z procedurami panującymi na terenie szkoły na temat nieszczęśliwych wypadków, urazów itp. Sporządzić notatkę.</p>

	<p>4. Zapoznanie się z pracą wychowawczą szkoły.</p> <p>5. Przygotowanie do turystyki.</p>	<p>Przeprowadzić rozmowę z pedagogiem szkolnym na temat najczęściej występujących problemów wychowawczych. Opisać je i w jaki sposób rozwiązują je w danej szkole.</p> <p>Przygotowania do realizacji ze szczególnym uwzględnieniem turystyki (w tym godzin fakultatywnych). Opisać formę (rodzaje imprez turystycznych), liczba objętej nimi młodzieży.</p>
II	<p>6. Przeprowadzenie pomiaru sprawności fizycznej w wybranej klasie (MTSF).</p>	<p>Test badania sprawności fizycznej przeprowadzić z grupą dziewcząt lub chłopców w dowolnie wybranej klasie, porównać z wynikami grupy sportowców w tym samym wieku dowolnej dyscypliny sportu i przeprowadzić analizę pod kątem przydatności do tej dyscypliny sportu.</p> <p>Wyniki MTSF dla różnych dyscyplin sportowych należy odszukać w internecie lub poprosić o udostępnienie w Podlaskiej Federacji Sportu przy ulicy Fabrycznej 1. Opisać i udostępnić nauczycielowi-opiekunowi praktyki.</p>
III	<p>7. Przeprowadzić miniwykład na temat: „Moja uczelnia”.</p> <p>8. Przeprowadzić miniwykład na temat: „Zagrożenia cywilizacyjne – narkomania, nikotynizm, alkoholizm – sport alternatywą spędzania wolnego czasu”.</p> <p>9. Pełnienie dyżurów w czasie przerw lekcyjnych wg potrzeby i polecenia nauczyciela-opiekuna.</p>	<p>Omówić tradycje WSWFiT, program studiów, atrakcyjność obozów letnich i zimowych, działalność AZS-WSWFiT.</p> <p>Posiłkując się informacjami zamieszczonymi na platformie e-learningowej opracować i wygłosić miniwykład w taki sposób, aby słuchacze jak najaktywniej uczestniczyli w nim, pobudzić ich do zabierania głosu w tych niezmiernie ważnych sprawach.</p> <p>Uczestniczyć w dyżurach nauczycielskich wg grafiku i zgodnie z zasadami obowiązującymi w danej szkole. Dokumentujecie w tabeli, która jest zamieszczona na odpowiedniej stronie. Minimum 6 dyżurów.</p>

	10. Analiza i interpretacja rozkładu nauczania wychowania fizycznego w danej szkole.	Dokładnie zapoznać się z treściami rozkładu materiału dla wybranej klasy, sposobem realizacji oraz Przedmiotowym Systemem Oceniania. Krótki opis.
IV	11. Zapoznanie się ze strukturą organizacyjną i formami działalności zajęć pozalekcyjnych.  12. Udział w szkoleniu młodzieży.	Zapoznać się z dokumentacją i programem pracy oraz formami działalności SKS/UKS w szkole (jak powstaje dana organizacja, władze, statut itp.).  Zapoznać młodzież (chętnych lub wybranej klasy) z przepisami i zasadami dyscypliny sportowej, która jest z powodzeniem realizowana na terenie szkoły.
	13. Organizacja imprezy sportowej.	Przygotować scenariusz, regulamin i przeprowadzić imprezę sportową przy pomocy młodzieży, którą wcześniej pozyskaliśmy na szkoleniu.
V	14. Hospitacje. 7 godzin          15. Samodzielne prowadzenie lekcji. 20 godzin	Przeprowadzić hospitację, omówić i dokonać analizy lekcji obserwowanej, a prowadzonej przez innego studenta (w sumie 7 godzin):  <ul style="list-style-type: none"> <li>– w klasach I-III – 5 godzin, w tym minimum 1 godzina zajęć fakultatywnych i 1 godzina edukacji zdrowotnej,</li> <li>– zajęcia pozalekcyjne – 1 godzina,</li> <li>– godzina wychowawcza – 1 lekcja.</li> </ul> <p>Szczególą uwagę należy zwrócić na: dyscyplinę ćwiczących, wykonywanie poleceń, intensywność i zaangażowanie uczniów w aspekcie budowania autorytetu prowadzącego. W każdej analizie odnotować, czy występuje element asekuracji, samoasekuracji oraz przestrzegania zasad bezpieczeństwa ćwiczących. Jeżeli nie będzie innych studentów, hospitujemy lekcje prowadzone przez nauczyciela.</p> <p>Przygotować starannie konspekt lekcji wychowania fizycznego w różnych warunkach (sala gimnastyczna, korytarz, teren, boisko), w różnych klasach – udokumentować w dzienniku 10 arkuszy konspektu.</p>

		<p>Przy opracowywaniu konspektu zwrócić uwagę na wykorzystanie różnorodnych form, metod i środków. Wykorzystanie podczas lekcji przyborów, współwyczącego, realizować zasadę indywidualizacji, szczególnie praca z uczniem „słabym” i niskosprawnym, w myśl zasady „sukces na własną miarę”. Podczas opracowywania konspektów w uwagach organizacyjnych zaznaczyć elementy bezpieczeństwa, asekuracji i samoasekuracji uczniów.</p> <p>Zrealizować co najmniej 2 godziny zajęć pozalekcyjnych (dowolnej formy), 2 godziny zajęć fakultatywnych oraz 1 godzinę lekcji edukacji zdrowotnej – udokumentować w dzienniku praktyk.</p>
	<p>16. Zadania dodatkowe.</p>	<p>Zadania podjęte z inicjatywy studenta-praktykanta.</p>
	<p>17. Podsumowanie praktyk.</p>	<p>Podsumować w formie opisowej odbyte praktyki, wyrazić swoją opinię na temat przebiegu, opieki nauczyciela, formy, przydatności praktyki do pracy w zawodzie nauczyciela. Wyrazić swoją opinię o odbytej praktyce (czego brakuje, co jest dobrze pomyślane i co ja bym zmienił).</p>

Program praktyk, żeby był realizowany w sposób prawidłowy, powinien charakteryzować się jasnymi zasadami, dającymi szansę na ich zaliczenie. Dotyczy to zarówno studentów, jak i ich nauczycieli oraz wszystkich osób zaangażowanych w realizację tego projektu.

## 1.2. REGULAMIN PRAKTYK ZAWODOWYCH

### 1. Cel praktyk:

- a) praktyka pedagogiczna stanowi ważny element kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego oraz stwarza warunki do konfrontacji zdobywanej podczas studiów wiedzy z możliwościami jej praktycznego zastosowania,
- b) praktyka uwzględniając zakres studiów odbywa się na studiach I stopnia w szkole podstawowej i gimnazjum,
- c) praktyka występuje w dwóch formach praktyki wstępnej – hospitacyjnej oraz praktyki zasadniczej – pedagogicznej,
- d) czas praktyki – łącznie 5 tygodni (140 godzin) w szkole podstawowej i gimnazjum, zgodnie z ramowym programem:

- ✓ w przeddzień praktyki lub w dniu jej rozpoczęcia student zgłasza się do dyrektora szkoły, który zapoznaje go z opiekunem (nauczycielem) odpowiedzialnym bezpośrednio za praktykanta;
- ✓ podczas pierwszego spotkania ustalony zostaje szczegółowy program praktyki na cały czas jej trwania. Program ten zostaje przekazany do uczelni kierującej studenta na praktykę celem ustalenia z jej strony terminów hospitacji realizowanych zajęć praktykanta;
- ✓ pierwszy tydzień praktyki: zapoznanie studenta z zasadami funkcjonowania szkoły, jej dokumentacją oraz organizacją i sposobem funkcjonowania;
- ✓ kolejny tydzień praktyki: hospitowanie zajęć w liczbie odpowiadającej przypisaniu na dany rok studiów;
- ✓ kolejny tydzień praktyki: prowadzenie zajęć wychowania fizycznego pod opieką i nadzorem opiekuna z ramienia szkoły (nauczyciela). Przed przystąpieniem do prowadzenia zajęć student-praktykant zobowiązany jest do przedstawienia konspektu prowadzonych zajęć, który powinien zostać zatwierdzony przez nauczyciela-opiekuna;
- ✓ student odbywający praktykę na terenie danej szkoły ma możliwość uczestniczenia w innych formach pracy placówki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym;
- ✓ podczas odbywania praktyki student powinien wykazać się obowiązkowością, dyscypliną i punktualnością;
- ✓ w czasie trwania praktyki asystent kierownika praktyki ma prawo dokonać kontroli przebiegu praktyki;
- ✓ zaliczenie praktyki przez kierownika praktyki, a następnie przez asystenta koordynatora ds. wdrożenia programu praktyki dokonane zostaje na podstawie opinii szkoły, na terenie której przebiegała praktyka, obserwacji oraz hospitacji zajęć prowadzonych przez asystenta kierownika praktyki oraz oceny końcowej uzyskanej przez studenta po zakończeniu praktyki uwzględniającej punkty uzyskane za pośrednictwem platformy e-learningowej.

### **Zadania praktyki**

W trakcie praktyki studenci zobowiązani są do zrealizowania następujących zadań:

- a) zapoznania się ze strukturą organizacyjną i warunkami pracy różnych typów szkół jako instytucji oświatowo-wychowawczych,
- b) praktycznego poznania organizacji i realizacji procesu nauczania wychowania fizycznego, wychowania zdrowotnego, realizacji zajęć gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, turystyki oraz różnych form rekreacji i zajęć z zakresu sportu

- wyczynowego,
- c) określenia w praktyce właściwości psychofizycznych oraz stanu zdrowia dzieci i młodzieży,
  - d) opanowania podstawowych umiejętności w zakresie organizacji i realizacji procesu dydaktycznego.

### **Warunki i formy zaliczenia praktyki**

- a) student realizuje praktykę hospitacyjną pod opieką nauczyciela akademickiego;
- b) student realizuje praktyki pedagogiczne pod opieką nauczyciela mianowanego;
- c) podstawowym warunkiem zaliczenia praktyk jest obecność i aktywność na zajęciach wg planu praktyk, właściwe wypełnienie i terminowe rozliczenie się z dziennika praktyk;
- d) istotnym warunkiem zaliczenia praktyk jest udział studenta w kursach e-learningowych na platformie oraz zaliczenie określonych modułów na minimum 50%+1;
- e) zaliczenia praktyki hospitacyjnej na „zal” dokonuje w indeksie nauczyciel akademicki na podstawie obecności, zaliczenia kursów e-learningowych oraz wypełnionego dziennika praktyk;
- f) zaliczenia wszystkich praktyk pedagogicznych na „ocenę” dokonuje nauczyciel akademicki na podstawie oddanych terminowo dzienników praktyk, ich prawidłowego wypełnienia, zaliczenia kursów e-learningowych oraz opinii opiekuna praktyk ze strony szkoły.

Realizowana praktyka ma na celu jak najlepsze przygotowanie studenta do przyszłej pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Jednakże nie należy zapominać, że w tym procesie reprezentowana jest konkretna szkoła (WSWFTiS w Białymstoku), która dba także o swoje „dobre imię”. Bycie studentem danej uczelni wyższej to przede wszystkim ogromne wyróżnienie i prestiż. Stąd też kilka wskazówek, które kierowane są do samego studenta-praktykanta:

- w czasie praktyki godnie reprezentuje Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku,
- hospituje lekcje wychowania fizycznego, gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej oraz godziny wychowawczej,
- uczestniczy w posiedzeniu rady pedagogicznej i zespołów przedmiotowych, jeżeli dyrektor szkoły wyrazi zgodę,
- przygotowuje zleczone pomoce lekcyjne,

- sumiennie wykonuje zadania wynikające z programu praktyki w wymiarze godzin zgodnym z regulaminem praktyk oraz polecenia dyrekcji szkoły lub nauczyciela opiekuna,
- na bieżąco prowadzi dziennik praktyk, w którym odnotowuje spostrzeżenia z obserwowanych i prowadzonych zajęć,
- po zakończeniu praktyk przekazuje wypełniony dziennik do opiekuna praktyk z ramienia uczelni nie później niż 30 dni po zakończeniu praktyki w szkole.

Po odbyciu praktyk (zarówno na poziomie podstawowym, jak i gimnazjalnym) zakładamy, że student będzie charakteryzował się określonymi kompetencjami wynikającymi z realizacji programu praktyk w poszczególnych szkołach. Są one następujące:

1. Poznanie w praktyce podstaw prawnych funkcjonowania szkoły;
2. Realizacja standardów nauczania dla różnych typów szkół;
3. Organizacja działalności dydaktycznej szkoły;
4. Wykorzystanie narzędzi do diagnozowania;
5. Poznanie metod oraz form prowadzenia zajęć dydaktycznych i pozalekcyjnych;
6. Komunikacja interpersonalna;
7. Prezentowanie postawy zgodnej z etyką nauczyciela;
8. Realizacja podstawowych celów wychowania fizycznego – tworzenie atmosfery wokół zajęć o charakterze aktywności fizycznej;
9. Zdobywanie wiedzy o praktycznym zastosowaniu przepisów BHP.

Program praktyk na kierunku wychowanie fizyczne poprzez realizację tego projektu może w sposób znaczący zyskać merytorycznie, a to z kolei będzie miało przełożenie na jakość prowadzonych lekcji przez przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego. Musimy uświadomić sobie, że praca nauczyciela wychowania fizycznego to „nie jest tylko fikanie na bieżni fikołków”, ale przede wszystkim praca z drugim człowiekiem, uczniem, z którym powinniśmy nawiązać jak najlepsze relacje. Ten rozdział zwrócił w sposób szczególny uwagę, co powinien zawierać program praktyk mających miejsce w szkole podstawowej oraz gimnazjum. W dalszej części tego opracowania zostaną przedstawione kolejne istotne zagadnienia warunkujące sukces wychowawczy oraz edukacyjny praktyk w sposób szczególny związany z osobą nauczyciela, ucznia, metodyką nauczania przedmiotu wychowanie fizyczne.



*Adam Grabowski, Zofia Wasilewska-Sobolewska, Krzysztof  
Ludwik Sobolewski, Anna Wysocka, Cezary Wysocki*

## 2 METODYCZNO-DYDAKTYCZNE ASPEKTY REALIZACJI PRZEDMIOTU WYCHOWANIE FIZYCZNE

### 2.1. ONTOGENEZA A ROZWÓJ MOTORYCZNY CZŁOWIEKA (ANNA WYSOCKA, CEZARY WYSOCKI)<sup>1</sup>

Aby zrozumieć, jak przebiega rozwój osobniczy człowieka, należy zapoznać się z poszczególnymi etapami jego rozwoju. Niebagatelne znaczenie w tym przypadku ma wiedza na temat rozwoju sprawnościowego (motorycznego). By móc stosować pewne, określone zadania ruchowe, należy wiedzieć, na jakim etapie rozwoju motorycznego znajduje się dany osobnik.

Czy postawione przed nim zadania nie są zbyt wygórowane i odpowiadają jego możliwościom ruchowym.

Konieczna jest w tym celu znajomość problematyki związanej z ontogenezą człowieka.

#### **ONTOGENEZA**

Ontogenezą nazywamy rozwój osobniczy człowieka od momentu zapłodnienia komórki jajowej (poczęcia) aż do śmierci osobnika. W okresie tym następują kolejno po sobie ukierunkowane i nieodwracalne procesy kształtotwórcze i fizjologiczne. W procesie rozwoju osobniczego człowieka wyróżnia się dwa etapy o specyfice tylko sobie właściwej. Są to:

- **etap rozwoju wewnątrzmacicznego** (prenatalny),
- **etap rozwoju pozamacicznego** (postnatalny).

W etapie życia wewnątrzmacicznego dochodzi do ukształtowania się podstawowej budowy i czynności organizmu ludzkiego. Można w nim wyróżnić trzy fazy rozwoju:

1. **Faza jaja płodowego** – od chwili zapłodnienia do 10.-14. dnia, tj. do momentu zagnieżdżenia się jaja płodowego
2. **Faza zarodkowa** – od 3. tygodnia po zapłodnieniu do 8. tygodnia, tj. do czasu utworzenia łożyska

<sup>1</sup> Tekst w całości opublikowany w pracy: A. Wysocka, C. Wysocki (red.), *Gry i zabawy w wychowaniu fizycznym i rekreacji ruchowej*, Białystok, 2010.

### 3. **Faza płodowa** – od 9. tygodnia po zapłodnieniu aż do chwili porodu lub poronienia.

Natomiast w etapie życia pozałożowego (pozamacicznego) wyróżnia się następujące okresy rozwojowe:

**Okres noworodkowy** – trwający od momentu urodzenia do 28. dnia życia, tj. do czasu odpadnięcia pępowiny i zagojenia się rany. Nazywa się go również okresem adaptacji do samodzielnego życia poza organizmem matki. Noworodek charakteryzuje się typowymi dla tego okresu proporcjami ciała. Obwód głowy jest większy od obwodu klatki piersiowej o 1-2 cm, szyja jest krótsza, tułów długi, klatka piersiowa krótka i szeroka, brzuch wysklepiony nieco wyżej niż klatka piersiowa. Kończyny zgięte w stawach charakteryzują się dość dużymi stopami i rękami. Usamodzielnienie się młodego organizmu wyraża się ustaleniem warunków oddychania i krążenia, pojawieniem się prawidłowej czynności wydalania, ustąpieniem żółtaczki związanej z niedojrzałością enzymatyczną wątroby, wyrównaniem masy ciała oraz odpadnięciem pępowiny, a także zanikiem cech hormonalnych przetrwałych z okresu płodowego. Są to przeobrażenia świadczące o zakończeniu okresu noworodkowego.

**Okres niemowlęcy** – trwający od 2. miesiąca do ukończenia pierwszego roku życia. W okresie tym zawiązują się pierwsze reakcje emocjonalno-społeczne, zaczyna kształtować się swoista więź uczuciowa między otoczeniem (głównie z matką). Ok. 4. miesiąca życia niemowlę podwaja, a ok. 11. potraja swoją masę urodzeniową. Jednocześnie w ciągu pierwszego roku życia długość ciała zwiększa się średnio o 25 cm. Najintensywniejsze przyrosty obserwuje się w I kwartale pierwszego roku życia, nieco słabsze w II, najmniejsze zaś w III i IV kwartale pierwszego roku życia. Wyraźne przeobrażenia tego okresu dotyczą postawy ciała niemowlęcia, co jest nierozzerwalnie związane ze zmianami w ruchach lokomocyjnych. W pierwszym roku życia następuje kształtowanie się krzywizn kręgosłupa, przy czym odbywa się to w określonej kolejności. Początkowo kręgosłup jest wygięty w kształcie litery C, nie wykazując innych krzywizn. Powoli jednak pod wpływem ciężaru głowy i kończyn łukowate wygięcie się wyprostowuje. Nieodłącznym elementem tego okresu jest potrzeba częstych i bliskich kontaktów osób dorosłych z niemowlęciem, przede wszystkim rodziców (matka i ojciec) i rodziny (rodzeństwo i dziadkowie), co gwarantuje prawidłowy, zdrowy rozwój społeczny dziecka. Działania takie to między innymi profilaktyka choroby sierocej.

#### ***Rozwój motoryczny okresu noworodkowego i niemowlęcego***

Bezradnego i bezbronnego noworodka przychodzącego na świat charakteryzuje znacząca ilość odruchów, które nazywamy **odruchami bezwarunkowymi**. Wrodzony mechanizm tych ruchów pozwala na niezawodność, niezmienność i natychmiastowość reakcji na odbierane bodźce. Przykładem odruchów bezwarunkowych może być zwężanie źrenicy przy ostrym świetle, odruchy ziewania czy czkawki, a także stopniowo zanikający odruch Babińskiego (wyprost palucha i rozstawienie pozostałych palców po podrażnieniu właści-

wej okolicy stopy) lub odruch „Moro” (gwałtowne bodźce odczuwane przez dziecko powodują wykonanie rączkami i nóżkami ruchu obejmującego).

Rezultatem reakcji organizmu, będącej wynikiem uczenia się, jest powstawanie odruchów o charakterze **warunkowym**. Charakterystyką motoryczności człowieka w okresie noworodkowym jest wykonywanie **ruchów błędnych** (mających nikły związek z rzeczywistością). Ruchy te są:

- **nieskierowane na cel,**
- **niepowiązane ze sobą (nieskoordynowane),**
- **nieopanowane (dokonywane mimo woli, bez świadomości i zamiaru wykonania ich).**

W początkowej fazie okresu noworodkowego i niemowlęcego **sfera sensoryczna (zmysłowa)** nie jest zbyt mocno powiązana ze **sferą motoryczną (ruchową)**. Jednak pod wpływem powtarzających się sytuacji (rezultat dojrzewania ośrodków korowych i doskonalenia poszczególnych analizatorów) następuje stopniowe wiązanie sfery ruchowej i sensorycznej (Osiński, 2003). Rezultatem powiązania bodźców sensorycznych z motorycznymi jest powstanie reakcji zwanej **ruchami „sensomotorycznymi”** (Szuman, 1956; Gilewicz, 1964).

W dalszej fazie wraz z rozwojem i doskonaleniem ruchów kończyn i tułowia rozwija się niezwykle ważna czynność, jaką jest lokomocja. Od unoszenia głowy, poprzez różnego rodzaju formy siadów, pełzania i raczkowania dziecko przechodzi do samodzielnego chodu. Czynność ta jest ściśle powiązana z uzyskaniem przez dziecko wertykalnej (wyprostnej) pozycji ciała. Rozwój motoryczny niemowlęcia to również „etap ruchów manipulacyjnych”. Etap ten, wg Ryszarda Przewędy (1980), wyposaża dziecko w najistotniejszą wiedzę o otaczającym go świecie. Pozwala rozpoznać, czy dany przedmiot jest blisko czy daleko, zauważa różnicę między zimnem a ciepłem, uczy rozpoznawać kolory. Cały czas małe dziecko pogłębia swą wiedzę i doświadczenie na temat tak bardzo ciekawego i interesującego otoczenia (Szuman, 1931).

**Okres poniemowlęcy** (wczesne dzieciństwo) – trwa od 2. do 3. roku życia. W okresie tym dokonuje się doskonalenie takich czynności organizmu jak chodzenie i bieganie, porozumiewanie się z otoczeniem, czynności prawidłowego gryzienia i żucia (w związku z pełnym uzębieniem mlecznym) oraz kontrolowanie oddawania kału i moczu. Tempo wzrastania w tym okresie jest nadal dość szybkie. Charakterystyczne dla tego okresu jest wzrastanie i modelowanie kształtu klatki piersiowej. Bardzo duże tempo wzrastania obserwuje się w obrębie kończyn, przy czym poszczególne odcinki rosną w tym okresie z różną szybkością. Z wiekiem zmniejsza się procentowy udział w całej masie ciała skóry, tłuszczu, narządów wewnętrznych i tkanki nerwowej. Zwiększa się natomiast niemal dwukrotnie udział masy mięśni. Bez zmian pozostaje procentowy udział tkanki kostnej. Charakterystyką tego okresu jest postawa dziecka, odzwierciedlająca się wypiętym do przodu brzuchem,

dużym nachyleniem kręgosłupa w odcinku lędźwiowym (pogłębiona lordoza), goleniami lekko wygiętymi na zewnątrz i pozornie płaskimi stopami (płaskostopie fizjologiczne).

**Okres przedszkolny** – trwający od 3. do 6. roku życia charakteryzuje się dalszym intensywnym tempem wzrastania. W okresie tym już obserwuje się zróżnicowanie międzyosobnicze, wyrażające się nie tylko różnicami w wymiarach bezpośrednich cech somatycznych, lecz również w budowie i proporcjach ciała poszczególnych dzieci. Następuje dalszy rozwój poczucia społecznego oraz kształtowanie się osobowości dziecka (Szuman, 1985). Jest to okres względnej równowagi organizmu oraz intensywnego rozwoju motorycznego i psychicznego. Postawę dziecka w okresie przedszkolnym charakteryzuje w dalszym ciągu wyraźna lordoza lędźwiowa oraz nieznaczna kifoza. Charakterystyczne przeobrażenia proporcji ciała zachodzą także w obrębie tułowia, przy czym zaczyna się w tym właśnie okresie ujawniać **dymorfizm cech somatycznych**. Odmiennie kształtuje się u chłopców i dziewczynek szerokość barkowa i biodrowa. Zabawa w tym okresie ma znamieny wpływ na dalszy rozwój psychosomatyczny dziecka oraz spełnia zadania wychowawcze i poznawcze.

### ***Rozwój motoryczny okresu niemowlęcego i przedszkolnego***

Rozwój dziecka pomiędzy 2. a 6. rokiem życia odbywa się na wielu zróżnicowanych płaszczyznach z zachowaniem podstawowej zasady: dziecko uczy się i nabywa nowe umiejętności poczynając **od najłatwiejszych do najtrudniejszych i od najprostszych do najbardziej złożonych**. Przykładem tego może być opanowanie chodu z przejściem do formy biegu. Zainteresowanie dziecka wszelkimi przedmiotami jest wyrazem ciekawości środowiska zewnętrznego. Istotne znaczenie w rozwoju motorycznym tego okresu ma opanowanie i doskonalenie równowagi. Umiejętność ta ma wpływ na pokonywanie przez dziecko przeszkód. W późniejszym okresie rozwoju chodu pojawia się również faza lotu, co wiąże się z możliwością wykonywania różnych form skoku. Inną uwidaczniającą się czynnością motoryczną tego okresu jest umiejętność wykonywania rzutów (w początkowej fazie zauważalne są braki w zakresie koordynacji poszczególnych części ciała, co ma wpływ na technikę ich wykonania). Następnym opanowaniem ww. form ruchu są początki tworzenia wszelkich kombinacji ruchowych, np. biegu i skoku oraz chwytu i rzutu. Rozwój mentalny w tym okresie charakteryzuje się **stopniowym przechodzeniem od myślenia konkretno-obrazowego do abstrakcyjnego**.

Nabyte umiejętności ruchowe, którymi dziecko posługuje się ok. 5. roku życia, mają już wystarczająco szeroki zasób i doskonałość. Kompatybilność cech morfologicznych oraz dojrzałość ośrodkowego układu nerwowego sprawia, że dziecko zaczyna posługiwać się ruchami w sposób celowy, swobodny, płynny i harmonijny. Dlatego też okres ten bywa nazywany „**pierwszym złotym okresem motoryczności**” lub „**pierwszym apogeum motoryczności**” (Osiński, 2003).

**Okres wczesnoszkolny** – (młodszy szkolny). Okres ten trwa od 6. roku życia do początku dojrzewania płciowego (10.-12. rok życia). Jest to czas względnej stabilności wzra-

stania organizmu, natomiast zdecydowanie zwiększonej sprawności ruchowej i siły mięśniowej. Zapotrzebowanie na ruch w tym wieku jest bardzo duże. Z początkiem tego okresu dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki w szkole (tzw. dojrzałość szkolna). Przejawia się ona formowaniem cech charakteru, takich jak umiejętność hamowania się, zdolność podporządkowania się poleceniom i regulaminowi szkolnemu, samodzielność i zaradność. Dziecko opanowuje również **umiejętność oddzielenia zabawy od pracy**. W jego życiu codziennym dominuje nauka szkolna nad zabawą, choć zabawa spełnia w tym okresie dość poczesną rolę. Dzieci są odporniejsze na choroby, silniejsze i sprawniejsze motorycznie niż w poprzednich latach. Charakterystyczne dla tego okresu jest również to, że dzieci przebywają i bawią się w grupach zgodnych z płcią (chłopcy z chłopcami, dziewczęta z dziewczętami).

Wiek wczesnoszkolny w znacznej części pokrywa się z pojęciem **fazy przedpokwitaniowej**. Jego początek wyznacza 6. rok życia. Końcowy natomiast etap tej fazy trudno określić dokładnie, gdyż kształtuje się on bardzo indywidualnie. Biologicznie jest to okres względnie stabilny, wyróżniający się ogólną harmonią rozwoju. Zwolnionemu (w porównaniu z wcześniejszymi okresami) rozwojowi towarzyszy powiększanie się masy ciała. Intensyfikacji ulega różnicowanie i dojrzewanie wielu układów organizmu, występuje integracja międzynauczniowa. Organizm dziecka w tym okresie charakteryzuje się dużą odpornością. Wrażliwość większości zmysłów osiąga swój pułap.

W okresie tym stopniowo zmienia się obraz sylwetki ciała. Klatka piersiowa ulega spłaszczeniu (może pogłębiać się kifoza piersiowa). Wraz z rozwojem kończyn dolnych wydłuża się stopa. Zaznacza się **dymorfizm płciowy**. Następuje gromadzenie się rezerw ustrojowych niezbędnych do przejścia w burzliwy, dynamiczny okres dojrzewania płciowego (w tym bowiem czasie dokonują się istotne, choć niezauważalne zmiany morfologiczne i funkcjonalne gruczołów płciowych, będące przygotowaniem ich do wzmożonej aktywności). Na tę stabilną i biologicznie dość harmonijną fazę rozwoju osobniczego wieku wczesnoszkolnego przypadają pierwsze lata nauki w szkole. W związku z tym od prawidłowego przygotowania dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego zależeć będzie jego samorealizacja oraz całokształt dalszego rozwoju osobniczego.

System sercowo-naczyniowy dzieci tego okresu odznacza się dużą zdolnością do wysiłku fizycznego. Naczynia krwionośne są wystarczająco szerokie, a ścianki tych naczyń są elastyczne, co tworzy sprzyjające warunki do pracy mięśnia sercowego i całego układu krążenia. Wzajemny stosunek pomiędzy masą ciała a masą serca u dzieci jest zbliżony do właściwości ludzi dorosłych. Dopływ krwi do wszystkich tkanek organizmu u dzieci odbywa się prawie dwa razy szybciej niż u osób dorosłych. Pozwala to na zwiększenie częstotliwości skurczów serca (HR) oraz zwiększenie szybkości krwiotoku. Procesy te powodują intensywniejszą przemianę materii w organizmie. Częstotliwość skurczów serca (HR) u dzieci w wieku wczesnoszkolnym waha się w granicach 84-90 uderzeń na minutę, a ciśnienie tętnicze 96-108 mmHg.

W dalszym ciągu trwa proces rozwoju serca i jego aparatu regulującego. U dzieci daje się czasem zauważyć znaczne wahanie częstości skurczów serca, które powodują naruszenie całego rytmu pracy serca. Taki stan rzeczy powoduje zdolność szybkiego przystosowania się dzieci do kolejnych zadań ruchowych. Jest to uwarunkowane właściwą elastycznością naczyń krwionośnych w przeciwieństwie do naczyń krwionośnych osób dorosłych.

System nerwowy dzieci w tym okresie nie jest jeszcze ustabilizowany, trwa tworzenie się nowych dróg nerwowych i ich związków. Mało rozwinięte procesy hamowania w ośrodkach motorycznych kory mózgowej często nie pozwalają dziecku adekwatnie sprawować kontroli nad swoimi działaniami i zachowaniami.

Kręgosłup, mimo że przybrał swoją charakterystyczną formę, jest jeszcze nie do końca ukształtowany i dość ruchliwy w porównaniu z kręgosłupem człowieka dorosłego. Pod wpływem nieprawidłowego ułożenia ciała lub niewłaściwie wykonywanych ruchów staje się podatny na wszelkiego rodzaju zmiany czy urazy.

### ***Rozwój motoryczny okresu wczesnoszkolnego***

Osiągnięcie przez dziecko **dojrzałości szkolnej** i związanych z tym różnych ograniczeń (jakie, niestety, narzuca instytucja szkolna) nie pozostaje bez wpływu na rozwój motoryczny. Wymaga to od opiekunów (nauczycieli i rodziców) dogłębnego poznania naturalnych potrzeb ruchowych dziecka. W okresie tym dziecko posiada dojrzałość prostych czynności ruchowych (Wysocka, Wysocki, 2006, str. 3-7). Opanowuje prawie połowę ruchów dorosłego osobnika. Ruchy te stają się harmonijne, rytmiczne, płynne i elastyczne. Oprócz takich zdolności motoryki, jak gibkość i zwinność, pozostałe zdolności motoryczne są jeszcze słabo wykształcone. Od ok. 10. roku życia można dostrzec symptomy ekonomii ruchu i umiejętność koncentracji (Osiński, 1983, str. 1-2, 27-39). Dzięki udoskonaleniu unerwienia mięśni ruchy stają się bardziej skoordynowane i precyzyjne. Okres ten zwany jest **drugim złotym okresem motoryczności** lub **drugim apogeum motoryczności** (Osiński, 2003).

Ryszard Przewęda (1966, str. 5-9; 1973) dokonując charakterystyki form, cech, treści i idei ruchu tego okresu, zauważa w nim:

- **przeważającą formę prostych czynności ruchowych** (widoczna ich harmonijność, rytmiczność, płynność i elastyczność),
- **małe ukształtowanie zdolności motorycznych** (wyjątek stanowi dość znaczna w tym okresie gibkość i zwinność, a nieraz swoista szybkość),
- **rozumienie treści ruchów** (umiejętność przejścia w wykonywaniu ćwiczeń z zabawowych i zadaniowych form nauki na formy ścisłe),
- **wzbogacenie oraz zwiększenie siły działania i różnorodności motywów podejmowania czynności ruchowych, których wykorzystanie pozwala pedagogowi kształtować zainteresowania ruchowe ucznia.**

Szkoła, jako jedna z podstawowych instytucji rozwoju społeczeństwa, powinna stwarzać warunki do samorealizacji ucznia w procesie nauczania. Powinna również stwarzać warunki umożliwiające prawidłowy rozwój psychomotoryczny dziecka. Podstawowym wymogiem pracy w tym okresie jest konieczność pracy nad płynnością, ekonomią, obszernością ruchów, jak również nad rytmiką ich wykonywania. Ich znajomość i opanowanie często jest wykorzystywane w podejmowanym treningu wielu dyscyplin sportowych. Bez uwzględnienia tych podstawowych zasad trudno będzie marzyć o sukcesach w późniejszych okresach. Należy przy tym pamiętać, że w tym okresie rozwoju motorycznego przeważać jednak powinno **szkolenie ogólnorozwojowe**, w którym poczesne miejsce winna zajmować zabawa. W okresie tym następuje doskonalenie się naturalnych ruchów dziecka. Duże zainteresowanie samą postacią ruchu zmienia się na zainteresowanie oczekiwanym przez dzieci wynikiem danego ruchu. Radość i zadowolenie z wykonanego ruchu uzupełnione zostaje osiągnięciem celu, który stawiany jest w początkowej fazie zamiaru działania ruchowego. Ruchy stają się bardziej skoordynowane i określone na cel.

Właściwości systemu nerwowego w tym okresie rozwoju osobniczego człowieka pozwalają na pomyślne wykonywanie ćwiczeń, mających złożony charakter. I tak, osoby charakteryzujące się silnym aparatem ruchowym wykazują lepszą zdolność do wykonywania szybkich, dynamicznych ćwiczeń, natomiast osoby ze słabszym aparatem ruchowym – do wykonywania ćwiczeń statycznych, ponieważ z upływem czasu maleje u nich zdolność do wykonywania wysiłku fizycznego.

Dzieci o dużej ruchliwości (nadpobudliwe) zazwyczaj wykazują nierówność w osiągnięciu wyników sprawnościowych, co nie znaczy, że nie są one zdolne do swobodnego opanowywania nawyków ruchowych. Należy również zauważyć, że osobnicy o nadpobudliwym systemie nerwowym mają niejednokrotnie problemy w osiągnięciu satysfakcjonujących wyników w nauce. Niejednokrotnie takie zachowanie (zbyt emocjonalne reakcje) odbierane są i oceniane jako przejaw niezdyscyplinowania, co nie zawsze jest **trafną diagnozą**. Natomiast dzieci odznaczające się obniżoną pobudliwością, umiające wykazać się w poszczególnych sytuacjach zahamowaniem, są zazwyczaj mało aktywne ruchowo. Wykształcenie u nich odruchów warunkowych jest znacznie trudniejsze. Tzw. bodźce ekstremalne wywołują u nich zauważalne obniżenie odruchów warunkowych powodujących niewystarczające opanowywanie nowych zadań ruchowych.

**Okres szkolny** – dojrzewania (**pokwitania**). U dziewcząt rozpoczyna się ok. 10. roku życia i trwa do 16., a u chłopców ok. 12. do 18. roku życia. W okresie tym zauważalne są objawy dojrzewania płciowego. Bezpośrednią ich przyczyną są bodźce neurohormonalne. Obserwuje się jednak znaczne indywidualne zróżnicowanie tych zjawisk. W okresie dojrzewania następuje praktycznie zakończenie wzrastania kośćca. Etap ten to przede wszystkim intensywna dynamika rozwoju, przyspieszenie wzrastania wymiarów i komponentów ciała oraz gwałtowny rozwój narządów płciowych. Pojawić się mogą również ruchy mimowol-

ne (tiki, grymasy). Jednak z chwilą stabilizacji morfologicznej i biohormonalnej objawy te przemijają. Szybki wzrost organizmu podatnego w tym okresie na czynniki zaburzające rozwój, tj. niedobory żywieniowe (zwiększona przemiana podstawowa), powoduje zwiększenie zapotrzebowania na białko, wapń, żelazo. Uzupełnienie tych niedoborów staje się priorytetem żywienia tego okresu.

### ***Rozwój motoryczny okresu szkolnego***

Burzliwe przemiany okresu dojrzewania (pokwitania) dotyczą całego ustroju człowieka, również jego rozwoju motorycznego. Niebagatelny wpływ na to ma dość intensywne życie emocjonalne, dojrzewanie procesów hamowania i pobudzania w ośrodkach nerwowych, zachodzące zmiany w równowadze fizjologicznej, a także wyraźne zmiany proporcji całego ciała. W okresie dojrzewania płciowego następuje zakłócenie rozwoju ruchowego (Przewęda, 1982, str. 99-130). Zauważalna w tym okresie **mutacja motoryczności** wynika m.in. ze zmiany warunków biomechanicznych, będących skutkiem skoku pokwitaniowego wysokości ciała. Wynikiem tego jest przejściowe zmniejszenie się koordynacji ruchów, a więc precyzji ich wykonywania (ruchy stają się sztywne, niezręczne). Zauważalna jest skłonność do niepokoju ruchowego, wynikająca niejednokrotnie z braku możliwości wykonania ćwiczeń lub zadań ruchowych, które jeszcze nie tak dawno nie sprawiały danemu osobnikowi właściwie żadnych kłopotów (Wysocka, Wysocki, 2006, str. 3-7). Według Kurta Meinela (1967), w rozwoju motoryki tego okresu mogą pojawić się zakłócenia uwidaczniające się przy:

- **wykonywaniu trudnych ruchów acyklicznych (np. wykonywanie ćwiczeń na przyrządach gimnastycznych),**
- **ruchach kombinowanych,**
- **uczeniu się nowych ruchów,**
- **ruchach wymagających dokładności i precyzji.**

Należy jednak stwierdzić z całą pewnością, że zakłócenia te nie dotyczą ogółu osobników tego okresu, a już na pewno nie dotyczą one każdego osobnika w jednakowej mierze. Powodów tych trudności jest wiele. Jednym z nich jest zapewne obszar zainteresowań i odczuć, które nie powodują pełnej świadomości i należytej troski o rozwój swojej sprawności ruchowej. Zatem **okres pokwitania jest szczególnym okresem dbałości nie tylko o sferę motoryczną człowieka, ale i o prawidłowy rozwój sfery psychoemocjonalnej** (Meinel, 1967).

**Okres młodzieńczy** – trwa od 16.-18. roku życia do 18.-22., u chłopców nawet do 24. roku życia. Wkroczenie w ten okres równoznaczne jest z uzyskaniem **dojrzałości płciowej**. Kończą się procesy różnicowania większości tkanek. Zostają ustalone proporcje ciała. Pułap swego rozwoju osiągają czynności fizjologiczne i biochemiczne. Wraz z ustaniem



procesów rozwojowych szkieletu ustala się też ostateczna wysokość ciała. Około 18. roku życia kończy się również dojrzewanie układu mięśniowego. Nadal jednak rozwija się siła. W okresie tym człowiek przygotowany jest do rozrodu. Wkracza w najbardziej wydajny okres działalności zawodowej. Charakterystyką tego okresu jest również stabilizacja cech somatycznych. Dochodzi także do względnej równowagi procesów anabolicznych i katabolicznych, jednak jest ona tylko pozorna. **Okres ten to stabilizacja nie tylko somatyczna, lecz również psychiczna, emocjonalna, społeczna i seksualna.**

### ***Rozwój motoryczny okresu młodzieńczego***

Okres wieku młodzieńczego to dalszy dość intensywny wzrost ciała oraz znaczny rozwój muskulatury. Hormonalne zmiany, jakie zaszły w organizmie, pozwalają przywrócić zachwianą wcześniej równowagę pomiędzy procesami hamowania i pobudzania. Te (można stwierdzić) „komfortowe warunki” stwarzają możliwości do:

- **najwyższych osiągnięć w działaniach motorycznych,**
- **uzyskania doskonałości w zachowaniach ruchowych.**

Znamienną cechą tego okresu (pożądaną w motoryczności) jest wysoka **ekonomia ruchów** oraz działanie dostosowane do potrzeb i celów codziennego życia (nauka, praca, sport, rekreacja ruchowa, turystyka). W osiągnięciu **wysokiego poziomu motorycznego tego okresu** istotne znaczenie ma **racjonalne odżywianie, higiena ciała (dbałość o układ ruchu)** oraz **racjonalny, efektywny wypoczynek** (Osiński, 2003).

**Okres wieku dorosłego** – okres fizjologicznego optimum organizmu, trwający u mężczyzn do 40. roku życia, a u kobiet do 35. roku życia.

**Okres wieku dojrzałego** – trwa do początków procesów inwolucyjnych, tj. do ok. 50.-60. roku życia.

### ***Motoryczność okresu dorosłego i dojrzałego***

Model zachowań motorycznych w tym okresie jest uwarunkowany codziennością życia, jakie prowadzi człowiek. Praca zawodowa nadająca rytm życiu powoduje konieczność podporządkowania pozostałych czynności człowieka jego podstawowemu obowiązkowi. Oczywiście, nie można zapominać o **racjonalnym wypoczynku, właściwym odżywianiu i higienie**. Pierwsze lata tego okresu, zwłaszcza u ludzi wyczynowo uprawiających sport, charakteryzują się szczególną ekonomią, celowością i refleksyjnością motoryczną. Motoryka, wsparta uruchomieniem wszelkich rezerw organizmu, pozwala wznieść się na **najwyższy pułap wydolności fizycznej, a także siły mięśniowej**. Dlatego też w wielu dyscyplinach sportowych tak wysokie możliwości ludzkiego organizmu pozwalają na **osiągnięcie szczytowych wyników sportowych**. Jednak z upływem lat osiągnięty szczyt możliwości motorycznych, przypadający na ok. 30. rok życia, maleje (Wysocka, Wysocki, 2006, str. 3-7). Pojawia się wtedy konieczność umiejętnej, **racjonalnej „gospodarki” motorycznej**. Zde-

cydowanie szybciej obniża się poziom koordynacji ruchowej szybkości, wolniej – poziom wytrzymałości i siły mięśniowej. **Dymorfizm płciowy** uwidacznia się również w motoryce. Kobiety wykazują w tym okresie mniejszy poziom siły i wytrzymałości, natomiast wyróżnia je większa od mężczyzn płynność, elastyczność i rytm ruchu. Nie należy jednak rozpatrywać tego zjawiska pod kątem lepszej lub gorszej motoryczności kobiet niż mężczyzn, lecz w aspekcie **innej motoryczności** (Osiński, 1983; Astrand, 1985).

W tych latach rozwoju osobniczego człowieka gry i zabawy ruchowe także odgrywają dużą rolę.

- Okres starości** – z fazą: a) przedstarczą, trwającą od 50.-60. roku do 70 lat,  
 b) starczej wegetacji biologicznej, trwającej do 75 lat,  
 c) sędziwości – powyżej 75. roku życia.

### ***Motoryczność okresu starości***

Motoryczność okresu starości jest niewątpliwie **piętnem dotychczasowego trybu życia** oraz **wynikającego z niego stanu zdrowia**. Kontekst życia społeczno-emocjonalnego ma tu zasadnicze znaczenie. Dlatego aktywność ruchowa w tym okresie jest ważnym czynnikiem opóźniającym nieuchronny proces starzenia się. Aby opóźnić ten proces, należy poprzez ćwiczenia ruchowe zwiększać wydolność fizjologiczną organizmu, poprawiać pracę serca, polepszać sprawność zmysłów oraz ukrwienie mózgu. Brak naukowych dowodów świadczących o skuteczności tych działań nie dowodzi, że taki tryb życia nie poprawia jego jakości (Osiński, 2003). Mimo wszystko proces **inwolucji motorycznej** jest nieuchronny. Wiekowi starości towarzyszy spadek siły mięśniowej, cofanie się wydolności fizycznej. Zmniejsza się szybkość, elastyczność i płynność ruchów, co jest wynikiem spadku liczby czynnych komórek w mózgu i mięśniach. Wskaźnik wydolności  $VO_{2\max}$  **ulega obniżeniu z każdą dekadą lat życia o ok. 10%** (Wilmore, Costill, 1994). Wynikiem tego jest obniżanie się zdolności do podejmowania wszelkich wysiłków, zwłaszcza wytrzymałościowych. Powstające zaburzenia i zmiany w układzie nerwowym (zwiększona labilność emocjonalna, osłabienie pamięci i koncentracji) mają swoje odzwierciedlenie w **ucieczce przed uczeniem się nowego ruchu – „neofobia”**. Dbałość o odpowiednią aktywność ruchową w tym okresie pozwala starszemu człowiekowi nadal pokładać **wiarę we własne siły**, nadawać życiu **sens** i czerpać z niego **zadowolenie**. Należy jednak pamiętać, że w tym wieku organizm człowieka nie jest dostatecznie przygotowany na wysiłek o dużym natężeniu i intensywności. Cały aparat kostno-stawowo-więzadłowy jest podatny na wszelkiego rodzaju urazy i kontuzje.

Jednak doświadczenie i wiedza osób (instruktorów) prowadzących zajęcia z rekreacji ruchowej ludzi starszych jednoznacznie pokazują, że także w tym wieku uczestnicy ćwiczeń fizycznych chętnie biorą udział w grach i zabawach ruchowych, odpowiednio dobranych i dostosowanych do ich możliwości motorycznych.

## 2.2. WYCHOWANIE FIZYCZNE – PREZENTACJA PRZEDMIOTU (ADAM GRABOWSKI)

Wychowanie fizyczne wykształca u danej jednostki (ucznia) kulturę fizyczną, która jest wyrazem określonej postawy wobec własnego ciała i aktywnej troski o swój rozwój, sprawność i zdrowie, jest umiejętnością organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego. W taki sposób definiuje to Maciej Demel, jeden z największych autorytetów przedmiotu. Wychowanie fizyczne jest jednym z rodzajów ogólnie pojmowanego wychowania. Podczas rozwoju fizycznego człowieka zaspokaja jego potrzeby na ruch oraz przygotowuje dzieci i młodzież do dbałości o swoje ciało po zakończeniu procesu wychowawczego. Nie można rozdzielić wychowania moralnego, społecznego czy też artystycznego od wychowania fizycznego. Są to składowe, które wzajemnie uzupełniają się i dopełniają. Tworzą wspólnie obraz człowieka nowoczesnego, przystosowanego do aktywnego życia w społeczeństwie, gotowego pełnić różne funkcje społeczne. Z kolei Roman Trześniowski uważa, że wychowanie fizyczne to dział wychowania, który stosując typowe dla siebie fizyczne środki wychowawcze, głównie ruch, stawia sobie za cel kształtowanie przede wszystkim fizycznej strony człowieka, przy czym szczegółowe zadania wychowawcze realizuje w zorganizowanym procesie wychowawczym. Porównując obie te definicje, możemy zauważyć bardzo podobne spojrzenie na temat wychowania fizycznego. Jednak można odnieść wrażenie, że M. Demel definiuje wychowanie fizyczne w sposób bardziej humanistyczny, kładąc większy nacisk na działania wobec postawy człowieka uczestniczącego w tym procesie, aby był on wyposażony w taką wiedzę, takie narzędzia i umiejętności, które umożliwią mu w życiu dorosłym organizowanie swego czasu w sposób, który będzie umożliwiał dalszy jego rozwój fizyczny i psychofizyczny. Nie można z kolei nie zgodzić się z tezami R. Trześniowskiego, który przechyla trochę języczek u wagi wychowania fizycznego w stronę ruchu jako podstawowej czynności i zabiegów tegoż wychowania. Bo czymże jest lekcja wychowania fizycznego jak nie ciągłym ruchem. Mówiąc o procesie wychowania fizycznego, musimy mieć na myśli lekcję lub ciąg zajęć, mających miejsce w szkole, którym poddaje się uczeń. W tym miejscu mogę powiedzieć, że nauczyciele wychowania fizycznego odgrywają największą rolę wychowawczą, najbardziej są wpływową częścią grona pedagogicznego na ucznia, najbardziej „dotykają” jego sfery emocjonalnej, a co za tym idzie, kształtują ją. Swoją tezę buduję nie na badaniach naukowych, ale na swoim doświadczeniu jako pedagog, ale też jako były, dawno temu, uczeń. Z reguły najbardziej lubianym przez uczniów przedmiotem nauczania jest wychowanie fizyczne, a najbardziej lubianym nauczycielem jest „pani” lub „pan” od wf. Dlaczego? Odpowiedź jest prosta. Bo dzieci i młodzież mają w swoim młodym organizmie nadmiar energii, którą muszą gdzieś spożytkować, a sala gimnastyczna to właściwe miejsce do tego. Po wtóre, dzieci to w ogóle totalny chaos ruchowy, który należy zagospodarować. Ale najważniejszą rzeczą, która czyni z wychowania fizycznego odskocznnię od innych zajęć dydaktycznych, jest magia, która sprawia, że czują się bezpieczne pod względem promocji do następnej klasy. Nie muszą się oba-

wiać, że jak coś im nie wychodzi, to świat legnie w gruzach. Najważniejszą rzeczą jest to, aby się ruszały, aby miały chęć do uczestniczenia w kulturze fizycznej, aby były uśmiechnięte i zadowolone z tego, że są, że ćwiczą, że nabywają nawyków zdrowego trybu życia, aby zabiegi nauczyciela wychowania fizycznego w kierunku uformowania ich myślenia padały na podatny grunt. To czyni z przedmiotu wychowanie fizyczne niestresującą lekcję, która nie ma podobnych w swojej budowie i w swoim przebiegu do lekcji prezentowanych w klasie. Zajęcia wf. to zajęcia o charakterze sportowym, a SPORT to EMOCJE. Musimy też wiedzieć, że w tym zakresie, jakim są emocje, łatwiej jest pobudzać ucznia do działań, rozbudzać zainteresowania, działać w sposób konstruktywny, ale niesie to też dozę zagrożenia, jakim jest niespełnienie się ucznia, bo coś mu nie wychodzi, bo chciałby lepiej, bo nie osiągnął tego, co zamierzał. Poparte to jego emocjonalnym podejściem do tematu może wpływać negatywnie na jego stosunek do wychowania fizycznego. Dlatego musimy uważać, aby nie „rozbujać” jego oczekiwań, które mogą się nie spełnić. Inaczej mówiąc, musimy być buforem między oczekiwaniami ucznia a możliwościami psychofizycznymi.

W procesie wychowania fizycznego główne role, wg Macieja Demela i Alicji Skład, wyznacza się następującym instytucjom:

- Rodzinie, która sprzyja rozwojowi lub hamuje jego postęp;
- Przedszkolu, które rozwija motorykę dziecka lub zaniedbuje te czynności;
- Szkole, instytucji, która jest podstawowym źródłem inspiracji i dokonań ucznia;
- Organizacjom dziecięcym i młodzieżowym, głównie harcerstwu, którego metody zawierają wiele elementów kształcenia fizycznego;
- Wojsku, którego funkcja pedagogiczna stale rośnie.

Wyżej wspomniani autorzy kluby sportowe szeregują w kategorii sportu. Ja nie oddzielam działalności dzieci i młodzieży w klubie jako odrębnej działalności człowieka w różnym wieku. Uczęszczanie na zajęcia sportowe organizowane przez klub to ta sama działalność w ramach wychowania fizycznego, tylko inaczej zorganizowana, mająca inną strukturę działalności, inne cele, ale u podstaw jej leży chęć bycia i uczestnictwa w tego typu zajęciach, których motorem są zajęcia wychowania fizycznego prowadzone w szkole, nabyte nawyki prosportowe i prozdrowotne, które zaszczerpił im, czyli uczniom, nauczyciel wychowania fizycznego.

Wracając do myśli przewodniej wychowania fizycznego jako przedmiotu nauczania, możemy teoretyzować nie wiem jak długo, to i tak wszystko sprowadza się do działań podejmowanych przez nauczyciela na sali gimnastycznej w stosunku do swoich odbiorców, jakimi są uczniowie. Mamy tu do czynienia z bardzo delikatną materią młodych i bardzo młodych ludzi, których wrażliwość jest na bardzo wysokim poziomie, a próg pobudliwości jeszcze wyżej. Aby zaspokoić ich oczekiwania, dążenia i ambicje, to wychowanie fizyczne nie zaczyna się w szkole, ale w domu rodzinnym, gdzie rodzice powinni być pierwszymi osobami, które powinny wpajać swoim pociechom konieczność troski o swoje zdrowie

fizyczne i psychospołeczne. I z takim światopoglądem na wychowanie fizyczne powinny trafiać do szkoły na lekcje wychowania fizycznego. Jest to pogląd wyidealizowany na temat krzewienia kultury fizycznej, ale musimy mieć jakieś modelowe założenia, do których będziemy dążyć. Życie zweryfikuje te poglądy, a nauczający wychowania fizycznego nauczyciele, w ramach swego przedmiotu, powinni i tak kreować wśród swoich wychowanków postawy twórcze, wychodzące naprzeciw zdrowemu stylowi życia, zgrabnej sylwetce czy też miłemu spędzeniu czasu podczas udziału w zajęciach wychowania fizycznego, które mogą zaowocować w przyszłości dbałością o rozwój fizyczny przyszłych rodzin naszych uczniów.

Powiedzieliśmy sobie, czym jest wychowanie fizyczne. Ogólnie dbałością o swoje ciało i prawidłowy rozwój fizyczny oraz przygotowaniem i wychowaniem do życia w pewnej harmonii z naturą, z daleka od używek, „pułapek” cywilizacyjnych, które zabierają nam czas, na aktywnym spędzaniu wolnych chwil. Wychowanie fizyczne powinno taki przekaz nieść, oczywiście, poprzez działania NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO. To wszystko są rozważania teoretyczne, a praktycznie wychowanie fizyczne powinno i mam nadzieję, że wygląda tak: dzieci czy też młodzież na lekcji przedmiotu chętnie wykonują zadania postawione przez nauczyciela, bo ufają mu i mają świadomość celowości ruchu, są uśmiechnięte, niektóre czasowo smutne (nie jest to stan długotrwały, ale w tym wymiarze, jakim są zajęcia sportowe, nieuniknione i budujący), panuje gwar i ruch. Jest koniec lekcji i przychodzi żal, że już koniec. To jest właśnie lekcja przedmiotu, jakim jest wychowanie fizyczne.

### **2.3. NAUCZYCIEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO – CHARAKTERYSTYKA OSOBOWA (ADAM GRABOWSKI)**

Kim jest ów pan lub pani, że trzeba o nim pisać i rozmawiać? Jest to osoba, po pierwsze, spełniająca kryteria formalne, dotyczące wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, wymagane przez ustawodawcę, a potrzebne, aby z powodzeniem nauczać przedmiotu. Po wtóre, co nie znaczy mniej ważne, wyposażona w cechy charakteru, które zapewniają łatwe nawiązywanie kontaktów, szybkie i poprawne budowanie relacji zarówno na linii nauczyciel-uczeń, ale również budowanie więzi społecznych z innymi nauczycielami oraz rodzicami, którzy coraz większą rolę odgrywają we współczesnej szkole. Nauczyciel, według Z. Żukowskiej (1993), to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i te nabyte, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci. Praca w zawodzie musi przynosić nauczycielowi przyjemność i satysfakcję, bez względu na różne okoliczności i sytuacje (np. stan materialny). Zawód nauczyciela regulowany jest w dwóch odmiennych aktach prawnych. Obowiązujące w naszym kraju ustawodawstwo rozróżnia:

- Nauczycieli, do których stosuje się ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela;
- Nauczycieli akademickich – ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.

Karta nauczyciela określa:

Art. 1.1. Ustawie podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

1. publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
2. zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych, działających na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawie nieletnich,
3. publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych, działających na podstawie ustawy z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej.

Oprócz wymagań proceduralnych Karta nauczyciela mówi:

Art. 9.1. Stanowisko nauczyciela (...) może zajmować osoba, która:

1. ma wykształcenie wyższe, z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje,
2. przestrzega podstawowych zasad moralnych,
3. spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Jedną rzecz mamy wyjaśnioną bezwzględnie. Nauczycielem może być osoba, która ma wykształcenie wyższe, z przygotowaniem pedagogicznym. Do warunków, które należy spełnić obligatoryjnie, należą jeszcze: kwalifikacje do nauczania konkretnego przedmiotu bądź prowadzenia konkretnego typu zajęć, zaświadczenie lekarskie o spełnianiu warunków zdrowotnych niezbędnych w pracy nauczyciela oraz niekaralność. Wszystkie te warunki muszą być spełnione jednocześnie.

Na początku nowego milenium, a dokładnie 5 kwietnia 2000 roku, we wszystkich placówkach oświatowych, mam tu na myśli szkoły publiczne i im równoważne, nauczyciele są obligowani systemem awansu zawodowego, uzyskując kolejno tytuły:

- nauczyciela stażysty,
- nauczyciela kontraktowego,
- nauczyciela mianowanego,
- nauczyciela dyplomowanego.

Funkcjonuje także tytuł honorowego profesora oświaty, który jest przyznawany najbardziej zasłużonym nauczycielom dyplomowanym. O osobie spełniającej te kryteria możemy powiedzieć, że posiada kwalifikacje do bycia nauczycielem. Pozostaje kwestia kompetencyjności, różnie rozumiana i pojmowana. Osoba kompetentna to (Skorupka, Auderska, Łempicka, 1968) osoba uprawniona, upełnomocniona do działania, do wydawania decyzji, mająca podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen. Kompetencyjność współczesnego nauczyciela wychowania fizycznego polega na:

- znajomości przedmiotu nauczania, tutaj priorytetową rolę odgrywa uczelnia, która musi wyposażyć przyszłych nauczycieli i trenerów w taki zasób wiedzy i umiejętności praktycznej, które należy nabywać także podczas praktyk pedagogicznych, aby mogli nauczać według nowoczesnych kryteriów nauczania przedmiotu, tzn. uczeń i nauczyciel są to jednakowo ważne elementy podmiotowości lekcji, a wiedza teoretyczna jest bazą do wszystkich działań pedagogicznych i dydaktycznych,
- wykorzystaniu nowoczesnych środków przekazu, mam tu na myśli śledzenie zmagania sportowych w środkach masowego przekazu, utożsamianiu się ze sportowcami, którzy stają się herosami dnia dzisiejszego, i dążności do bycia mistrzem (marzenia dzieci i młodzieży nie mają granic),
- budowie swojego autorytetu jako wzoru do naśladowania,
- przygotowaniu uczniów do zawodów sportowych w ramach współzawodnictwa szkolnego, międzyszkolnego oraz wyższej rangi. Im wyżej dojdziemy, tym ocena naszych (nauczycieli lub trenerów) kompetencji rośnie,
- przekonaniu uczniów do działalności pozalekcyjnej na rzecz swojego rozwoju. Może to przybierać różne formy, poprzez uczestniczenie w zajęciach klubu sportowego, zajęciach pozalekcyjnych o charakterze sportowym lub rekreacyjnym, poprzez masowe imprezy sportowe, kibicowanie ulubionym drużynom sportowym, do samej organizacji takich imprez,
- pasji, z jaką przekazuje zasób swojej wiedzy, wyuczonej i nabytej w sposób praktyczny. Może i nie jest to kompetencja w sposób ściśle rozumiany, ale dla dobra ucznia i nauki szereguje ją właśnie w kategorii kompetencji.

Myślę, że właśnie kompetencyjność określa i charakteryzuje nauczyciela wychowania fizycznego, czy jest dobrym pedagogiem, czy tylko „zwykłym” nauczycielem.

Na poszczególnych etapach edukacji szkolnej nauczyciel powinien wykazać się określonymi kompetencjami.

Nauczyciel w szkole podstawowej:

- ✓ Dostosowuje sposób przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej ich aktywności;
- ✓ Umożliwia im poznawanie świata;
- ✓ Wspomaga ich samodzielność;
- ✓ Inspiruje ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć;
- ✓ Rozbudza ich ciekawość.

Nauczyciel w gimnazjum:

- ✓ Wprowadza uczniów w świat wiedzy naukowej;
- ✓ Wdraża do samodzielności;
- ✓ Pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących kierunku dalszej edukacji oraz przygotowuje do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Jak łatwo zauważyć, ten sam nauczyciel będzie pełnił różne role i miał różne zadania do wypełnienia w różnych typach szkół, jeżeli chodzi o edukację na poszczególnych poziomach. Inaczej pracuje się w szkole podstawowej, a inaczej w gimnazjum, a jeszcze inaczej w szkole ponadgimnazjalnej i na studiach wyższych. Inaczej to znaczy w inny sposób, innymi środkami przekazu, innym „językiem”, choć formy i metody mogą być te same. Złożoność budowy fizycznej i dorosłości psychicznej oraz emocjonalnej człowieka-ucznia na różnym etapie rozwoju osobniczego jest tak różna, że stawia przed nauczycielem wychowania fizycznego bardzo wysokie wymagania, jeżeli chodzi o jego dojrzałość funkcjonalną w zakresie pracy dydaktycznej nauczyciela. Spotykamy się ze stwierdzeniem nauczyciela, że „dobrze mi się pracuje w gimnazjum czy też szkole podstawowej”. Co to znaczy? To znaczy, że potrafi on swoje cechy wolicjonalne kierunkować tak, aby proces dydaktyczny układał się tak, jak wymaga tego program nauczania, z zachowaniem dążeń swoich wychowanków.

Kolejną bardzo ważną rzeczą u nauczyciela wychowania fizycznego jest empatia.

B. Czabański (1997) zwraca uwagę na jego sferę emocjonalną i uczuciową, decydującą o powodzeniu w pracy pedagogicznej. Na duszę nauczycielstwa wychowania fizycznego składają się te nauczycielskie cechy, których nie mogą zastąpić ani poziom sprawności fizycznej, ani nawet zebrane i usystematyzowane wiadomości z teorii nauk pedagogicznych. Jest to potrzeba doskonałości, bliska ludziom sportu, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, ale przede wszystkim zrozumienie i chęć pomocy wychowankom. Nade wszystko jednak działaniom nauczycielskim musi towarzyszyć wysoki poziom empatii. I dalej twierdzi, z czym zgadzam się, że nauczyciel wprawdzie powinien „być człowiekiem”, a potem dopiero fachowcem i pedagogiem.

Według W. Okonia, nauczyciel wychowania fizycznego, który ma krzewić kulturę fizyczną, sam powinien być jej żywym wzorem, nie tylko w zakresie kultury fizycznej. Ten żywy wzór obejmuje wszystkie sfery rozwoju człowieka: intelektualną, psychofizyczną, moralną, estetyczną, a przede wszystkim winien charakteryzować się pożądanymi postawami wobec ciała, zdrowia i sił. Tu więc obowiązuje zasada: aby skutecznie wychowywać innych, trzeba najpierw być samemu dobrze wychowanym. Toteż współczesnemu nauczycielowi można przypisać następujące zasady:

1. Prowadzi racjonalny (higieniczny) tryb życia.
2. Utrzymuje co najmniej zadowalający poziom aktywności fizycznej.
3. Zna reguły i stosuje je na co dzień w zakresie zdrowego odżywiania.
4. Jest doradcą i organizatorem różnych form zdrowej aktywności fizycznej dla innych.



5. Jest propagatorem i kulturalnym odbiorcą widowisk sportowych i potrafi do takiego odbioru zachęcać innych.

Jest jeszcze jedna bardzo ważna rzecz: relacja na linii nauczyciel – uczeń, która funkcjonuje, a jej wartość w bardzo wysokim stopniu determinuje tę relację. To zaufanie. Też działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego, jeśli uczeń darzy „swojego” nauczyciela zaufaniem, tak i nauczyciel ufa „swoim” uczniom. Praca w takim układzie odbywa się w bardzo dobrej atmosferze, a wyniki i osiągnięcia ich wspólnych dokonań będą napawały dumą.

Nauczyciel wychowania fizycznego – „zwykły” człowiek, a jak „niezwykły” i opinio-  
twórczy dla innych, w szczególności dla swoich uczniów.

## **2.4. PLANOWANIE CZYNNOŚCI DYDAKTYCZNYCH NAUCZYCIELA (ADAM GRABOWSKI)**

Nauczyciel powinien swoją pracę wykonywać w sposób rzetelny, ciągły i zaplanowany.

Skuteczność procesu kształcenia i wychowania zależy od wielu czynników, które należy brać pod uwagę przy ewaluacji jako niezmiernie istotnym czynnikiem spirali edukacyjnej. Każdy nauczyciel zastanawia się nad skutecznością swojej pracy oraz nad podejmowaniem konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych. Chcąc mieć jasny obraz skuteczności procesu kształcenia i wychowania, nauczyciel powinien poszukiwać odpowiedzi na kilka podstawowych pytań:

1. Czy proces kształcenia przynosi efekty dydaktyczne (intelektualne, zdrowotne, poznawcze), wychowawcze (emocjonalne), organizacyjne?
2. Jakie są to efekty?

Czy są to wyniki zgodne z założeniami (celami)?

3. Czy obrane cele i zadania zapewniły uczniom wszechstronny rozwój psychofizyczny, społeczny i kulturowy?
4. Czy w pełni wykorzystane zostały warunki i środki oraz trafnie dobrane formy, sposoby i metody nauczania?

Wydaje się, że już samo zastanowienie się nad sformułowanymi pytaniami nasuwa pewne refleksje i krytyczne spojrzenie na samego siebie i na własne postępowanie w myśl maksymy: „Nikt nie jest tak dobry jak sam o sobie myśli, ani tak zły, jak inni o nim sądzą” (Jeziński, 1999). Odpowiedź na te pytania daje nam pełniejszy pogląd na to, jak zaplanować naszą pracę dydaktyczną, aby w sposób programowy zaspokajać potrzeby, rozwijać zainteresowania i pobudzać do czynnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym ucznia.

Roczny plan pracy dydaktyczno-wychowawczej dla danej klasy uzależniony jest od warunków materialnych szkoły, sprawności zespołu klasowego i własnych predyspozycji nauczyciela. Nauczyciel na bazie kompetencji ucznia przygotowuje program i plan pracy

dydaktyczno-wychowawczej oraz metody, sposoby i kryteria oceniania uczniów. Na początku roku szkolnego nauczyciel powinien ułożyć budżet – siatkę godzin na cały rok szkolny dla każdej klasy; powinien uwzględnić następujące uwarunkowania: klasę oraz sprawność fizyczną dzieci, bazę, jaką dysponuje szkoła, sprzęt sportowy, jaki ma szkoła, warunki terenowe i klimatyczne, tradycję szkoły w zakresie sportu szkolnego oraz zainteresowania uczniów. Taki plan nazywamy rozkładem materiału. Aby te czynności planowania dobrze wpisywały się w cały obraz programu nauczania, to musi być spełnionych kilka warunków. Po pierwsze, musimy znać ramowy program (podstawa programowa), na którym oprzeemy i wpisujemy się ze swoim rozkładem materiału. Po drugie, musimy znać Przedmiotowy System Oceniania, w którym zawarte jest, co podlega ocenie na poziomie danej klasy. Jeżeli będziemy to wiedzieli, możemy ustalić budżet godzin potrzebny do nauczenia lub kształcenia cechy czy elementu technicznego danej dyscypliny. Po trzecie, jakie rezultaty, zarówno te fizyczne, jak i te wychowawcze, oddziaływające na osobowość ucznia, chcemy osiągnąć. I po czwarte, jakie nowatorskie treści chcielibyśmy wprowadzić, aby zaciekać ucznia i rozbudzić jego zainteresowania ogólnie pojętą kulturą fizyczną. Mając rozpisany materiał na cały rok szkolny, tematykę, dzięki której będziemy realizować program nauczania, możemy przejść do planowania konkretnych lekcji. Plan lekcji, inaczej konspekt lub scenariusz, oparty jest na toku lekcyjnym, czyli na logicznie ułożonym ciągu zdarzeń i zadań ruchowych, poprawnych organizacyjno–metodycznie, których wykonanie będzie realizowaniem programu nauczania. Jeżeli już zaplanowaliśmy naszą pracę dydaktyczną na cały rok szkolny, możemy przejść do realizacji tego planu, czyli do codziennego prowadzenia lekcji wychowania fizycznego. Początkujący nauczyciele powinni przygotowywać się do lekcji w szczególny sposób, a mianowicie sporządzać konspekty do niektórych trudniejszych lekcji, aby ułatwić sobie pracę i aby była ona wykonana rzetelnie. Planując swoją codzienną pracę nauczyciel powinien mieć na uwadze, w którym momencie realizacji programu nauczania w danej klasie się znajduje. Każda lekcja powinna wynikać z poprzedniej, a następna być jej kontynuacją, aby nie przerywać ciągłości procesu nauczania. Bardzo istotną rolę w planowaniu lekcji odgrywa jej swoista budowa, czyli tok lekcji. Według rozważań Anny i Cezarego Wysockich (2010), tok lekcyjny, jako metodyczna prawidłowość, niejednokrotnie budził i budzi nadal zarówno odmienne reakcje metodyków, jak i samych nauczycieli. I jedni, i drudzy, prezentując odmienne opinie, zgadzają się co do zasadności stosowania toków, podkreślając zarazem konieczność ucieczki przed mało atrakcyjnymi schematami, które mogą okazać się mało interesujące przede wszystkim dla ucznia. Dokonując pewnego rodzaju analizy tych spostrzeżeń należałoby jednak powiedzieć, że lekcje wychowania fizycznego powinny przebiegać w sposób zbliżony do siebie pod względem kanonu metodycznego. Lekcje te powinny bez wątplenia charakteryzować się pewnymi elementami stałości i konceptualizmu (Właźnik, 1993), przestrzeganie których pozwoli na właściwe ich zaplanowanie i przeprowadzenie. Właśnie na etapie planowania, mając to na uwadze, ale i świadomość o różnorodności zadań realizowanych w procesie wychowania fizycznego powoduje, że nasze działania muszą zmierzać w kierunku uatrakcyjnienia ich, wprowadzając

nia nowych form aktywizujących ucznia, skutkując tym, że lekcje będą różnić się między sobą, stając się zarazem ciekawszymi i bardziej interesującymi dla jej odbiorców. Dotyczy to przede wszystkim części głównej lekcji, w której występują zadania specyficzne dla danej formy aktywności ruchowej. Myśląc o przebiegu zajęć, musimy pamiętać o jej podziale na różne części, z którymi jest związana intensywność oraz czas ich trwania. Najważniejsza i najdłuższa jest część główna, poświęcona realizacji tematu, a część wstępna i końcowa są mniej czasochłonne i charakteryzują się mniejszą intensywnością. W planowaniu nigdy nie możemy zapominać o 3 zasadach prawidłowego realizowania zajęć wychowania fizycznego. Są to zasady: wszechstronności, zmienności pracy mięśniowej oraz stopniowania natężenia wysiłku fizycznego.

Przykładowe toki lekcji wychowania fizycznego wg Bondarowicza:

Tok 45-minutowej lekcji wychowania fizycznego oparty na zabawach i grach ruchowych. Tok klasyczny.

LP.	NAZWA POSZCZEGÓLNYCH PUNKTÓW TOKU	CZAS REALIZACJI (orientacyjny)
1.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (zbiórka, przywitanie, sprawdzenie obecności, podanie tematu i zadań lekcji)	3'
2.	Zabawa lub gra o charakterze ożywiającym psychicznie i rozgrzewającym fizycznie (masowa, znana, lubiana)	3'
3.	Zabawa lub gra orientacyjno-porządkowa	3'
4.	Zabawa lub gra na czworakach	3'
5.	Zabawa lub gra z mocowaniem lub dźwiganiem	4'
6.	Zabawa lub gra masowa bieżna lub skoczna	5'
7.	Zabawa lub gra rzutna lub kopana	10'
8.	Zabawa lub gra skoczna albo bieżna o mniejszym natężeniu	6'
9.	Ćwiczenia korektywne, głównie wyprostne w górnej części tułowia oraz przeciw płaskiej stopie	2'
10.	Zabawa (rzadziej gra) o charakterze uspokajającym	2'
11.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze: uporządkowanie miejsca zajęć, sprzętu, zbiórka, omówienie dydaktyczno-wychowawcze, pożegnanie, wymarsz z miejsca zajęć	3-4'

Cztery pierwsze punkty realizują część pierwszą lekcji, tzw. wstępną. Kolejne trzy część główną i pozostałe trzecią część – końcową.

Tok 45-minutowej lekcji wychowania fizycznego z grą drużynową lub minigrą jako głównym zadaniem dydaktycznym.

LP.	NAZWA POSZCZEGÓLNYCH PUNKTÓW TOKU	CZAS REALIZACJI (orientacyjny)
1.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (jak w toku poprzednim)	3'
2.	Zabawa lub gra o charakterze ożywiającym (masowa, znana, lubiana)	3'
3.	Ćwiczenia gimnastyczne kształtujące, wolne (bez użycia przyrządów, ale z ewentualnymi przyborami) ramion, nóg, tułowia we wszystkich płaszczyznach, ćwiczenia równoważne wolne, podpory, ćwiczenia mięśni brzucha, podskoki	5'
4.	Zabawy lub gry, ewentualnie ćwiczenia doskonalące elementy ruchowe tej gry drużynowej, minigry sportowej, która jest głównym zadaniem dydaktycznym tego typu lekcji	10'
5.	Gra drużynowa, minigra sportowa, początkowo w formie uproszczonej; w następnych lekcjach jako gra szkolna i właściwa; wreszcie w formie zawodów	15-17'
6.	Ćwiczenia korektywne	2;
7.	Zabawa o charakterze uspokajającym	2'
8.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (jak w toku poprzednim)	2'

Część pierwsza to początkowe cztery punkty, druga, główna, to punkt piąty i kończą pozostałe trzy punkty. Jest to ogólny zapis, schemat toku lekcyjnego, na bazie którego opisujemy swoje konkretne działania.

Planowanie doskonalenia i rozwoju oraz zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego nie może pozostawać z boku czynności planistycznych w procesie dydaktycznym nauczyciela. Nierozzerwalnie związane ze sobą muszą być podnoszone kwalifikacje, poszerzanie światopoglądu, zdobywanie nowych i rozszerzanie już posiadanych kompetencji z planowaniem czynności dydaktycznych. Otrzymując nowe kompetencje, możemy zaplanować i przeprowadzić zupełnie inaczej tę samą lekcję wychowania fizycznego. Wzbogacając swój warsztat naukowy, możemy bardziej świadomie oddziaływać na ucznia, możemy zaplanować bogatszą ofertę naszym wychowankom. Tak więc planowania czynności dydaktycznych nauczyciel powinien dokonywać rzetelnie, codziennie, z należytą starannością i fachowością, gdyż w dużej mierze od tego zależeć będzie realizacja procesu dydaktycznego, a co za tym idzie, powodzenie w swojej pracy naszych uczniów.

## 2.5. UCZEŃ JAKO ODBIORCA TREŚCI REALIZOWANYCH W RAMACH PRZEDMIOTU WYCHOWANIE FIZYCZNE (ADAM GRABOWSKI)

Uczeń to osoba pobierająca naukę. Obecnie w Polsce to osoba uczęszczająca do szkoły podstawowej lub gimnazjum i realizująca obowiązek szkolny (dzieci i młodzież w wieku od 7 do 18 lat), który reguluje Ustawa o systemie oświaty, art. 15 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), a także art. 70 ust. 1 zd. 2 Konstytucji RP oraz uczęszczająca do jednej ze szkół ponadgimnazjalnych i realizująca obowiązek nauki. Dalej uczeń to osoba, która uczestniczy w procesie nauczania i uczenia się. Z osobą ucznia nierozzerwalnie kojarzone są pojęcia nauczyciela i szkoły. Aby ten proces mógł przebiegać w swoisty dla siebie i poprawny sposób, to te trzy elementy są ze sobą powiązane i nierozzerwalne. Szkoła jako instytucja oświatowa stwarza warunki ku temu, aby nauczyciele w sposób rzetelny, prawny, poprawny, czyli programowy i skuteczny, oddziaływali na uczniów takim przekazem wiedzy i wychowania, aby ci ostatni zostali wyposażeni w takie umiejętności i kompetencje, które pozwolą im w ich życiu dorosłym realizować się zawodowo i społecznie. Projekt reformy systemu edukacji w Polsce z 1998 roku zawierał propozycje kompetencji kluczowych, w które ma wyposażać współczesna szkoła każdego ucznia. Stwierdzono, że szkoła ma zapewnić uczniowi warunki do nabywania wiedzy, sprawności i nawyków, czyli rozwijania kompetencji w zakresie:

- uczenia się,
- myślenia,
- poszukiwania,
- działania,
- doskonalenia się,
- komunikowania się,
- współpracy.

Dotyczy to także wychowania fizycznego, konkretnie nauczyciela, który w sposób świadomy i zaplanowany będzie przekazywał swoją wiedzę w celu zdobywania jej przez ucznia, aby mógł nabywać nowe umiejętności, rozwiązywał problemy wynikające z poznawania i realizacji nowych treści nauczanych. Wykorzystywał swoje już zdobyte doświadczenie i łączył różne elementy swojej wiedzy. W zakresie myślenia uczeń powinien dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe oraz zależności funkcjonalne, które odnoszą się zarówno do jego ciała, jak również do jego działalności społecznej. Kompetencyjność ucznia w zakresie poszukiwania odnosi się przede wszystkim do wzbogacania swojego zakresu wiedzy i porządkowania jej dzięki technologii informacyjnej i mediom. Postawa poszukująca to także postawa na konkretnej lekcji wychowania fizycznego, która pozwala uczniowi spełniać cele lekcji w sposób bardziej świadomy i zrozumiały dla jej odbiorcy. Działania odnoszą się do ćwiczeń i zadań ruchowych, a konkretnie do ich opanowania, organizacji pracy własnej

i innych, projektowania ich i przyjmowania odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki. To także racjonalne gospodarowanie czasem potrzebnym zarówno uczniowi, jak też nauczycielowi, do opanowania czynności podjętych w swoich działaniach. Z procesem doskonalenia się będzie wiązała się jego, ucznia, działalność pozaszkolna, np. w klubie sportowym, do którego trafia po wcześniejszym rozbudzeniu jego zainteresowań przez nauczyciela wychowania fizycznego. Ale także będziemy mieli do czynienia z doskonaleniem się w obliczu świadomego utrzymywania zdrowia fizycznego i psychicznego. Celuje to w działalność rekreacyjną zarówno na terenie szkoły, jak też w swoim środowisku lokalnym czy bytowym. Poprzez pokonywanie swoich niepewności, lęków czy też słabości uczeń staje się pewniejszy siebie i swoich zachowań. Wzrasta jego skuteczność komunikowania się, prezentacji własnego punktu widzenia, argumentacji i obrony własnego zdania. Aktywna postawa na zajęciach wychowania fizycznego, pełnienie różnych funkcji i ról stawia ucznia w gotowości wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, współwiczających, pozwala na rozwiązywanie konfliktów na drodze mediacji. Nasi wychowankowie na lekcji uczą się współpracy. Zaczynają pracować w grupie, negocjować i osiągać porozumienie, podejmują decyzje kolegiąlnie, stosują procedury demokratyczne. Ich śmiałość i odwaga rosną i umacniają się, co z kolei przekłada się na łatwiejsze nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, budowanie więzi międzyludzkich. Osiągnięcia uczniów, ich wyniki zarówno sprawnościowe, jak i te społecznie potrzebne, kierunkują działania nauczyciela, także nauczyciela wychowania fizycznego. Uczestnictwo ucznia w procesie nauczania i uczenia się wiąże się z pełnieniem przez niego różnych ról. Są one związane z kluczowymi kompetencjami ucznia. D. Umiaśtowska proponuje następujące role: uczestnika zajęć, organizatora zajęć, zawodnika, sędziego, kibica i animatora zajęć ruchowych. Nasz wychowanek pełniący te role jest odbiorcą treści programowo przyjętych, które wykonuje pod opieką i przy pełnym wsparciu nauczyciela kompetentnego, któremu zależy na całościowym rozwoju jego podopiecznego, czyli tym fizycznym, duchowym, i emocjonalnym, aby mógł wypełniać różne funkcje związane z kulturą fizyczną. Role ucznia:

*Uczestnik zajęć.* Uczeń może uczestniczyć w nich biernie lub czynnie. Bierność niesie ze sobą wolniejsze przyswajanie i opanowanie umiejętności ruchowych, a jego wiedza jest mniej trwała i ulotna. Z biernością kojarzy się też niestaranność, co rodzi zagrożenie wykorzystania tego, czego nauczył się podczas zajęć. Aktywne uczestnictwo to współtworzenie procesu lekcyjnego, to budowa dobrej atmosfery, która w sposób twórczy wpływa na efekty kształcenia. Może ono przybierać formę samodzielnego prowadzenia fragmentów lekcji, np. rozgrzewki, lub indywidualnego rozwijania poszczególnych zdolności motorycznych. Taki uczeń nie nudzi się podczas zajęć, opanowuje umiejętności i wiedzę teoretyczną w sposób trwalszy, odczuwa większą satysfakcję i zadowolenie, w większym stopniu się spełnia. Motorem jego działań jest chęć bycia lepszym.

*Organizator zajęć.* U podstawy tej roli leży wykształcenie takich pozytywnych postaw wobec uczestnictwa w aktywności fizycznej, która da fundament do podejmowania samo-

dzielnych działań w tym kierunku. Uczeń wie i potrafi zorganizować swój wolny czas, aby wypoczywać czynnie, będzie w stanie dobrać formę ruchu do warunków, jakimi dysponuje. Nie tylko w domu, na podwórku, ale też podczas przerw międzylekcyjnych i wycieczek szkolnych. Poprawnie dobiera i korzysta z przyborów i przyrządów sportowych oraz rekreacyjnych, aby realizować zadania, które sam sobie wyznacza lub określa je np. nauczyciel, zarówno te konwencjonalne, jak i niekonwencjonalne. Podczas lekcji umie kierować grupą, umie ją zorganizować i poprowadzić jej pracę. Ma świadomość bezpieczeństwa i odpowiedzialności, którą na siebie bierze. Posługuje się zasadą wzajemnego zaufania, uczciwości i odpowiedzialności za współwiczającego. Powinien mieć autorytet w grupie rówieśniczej, w której funkcjonuje. Przygotowanie do opisywanej roli powinno rozpoczynać się od najmłodszych lat nauki poprzez przydzielanie uczniom łatwych i prostych zadań, wymagających od nich aktywności organizacyjnej.

*Sędzia.* Podczas całego procesu pedagogicznego poznaje, a także utrwała przepisy i reguły różnych gier i zabaw ruchowych oraz zespołowych gier sportowych. Pozwala mu to na sędziowanie i ogólnie rozumiany arbitraż oraz bycie sędzią. Aby wypełniać tę rolę musi posiadać wiedzę i umiejętności pomiaru czasu i odległości, ale także znać podstawowe przepisy. Wie, jak ubrany jest sędzia, jakie ma prawa i obowiązki, potrafi sporządzić i wypełnić protokół sędziowski. Powinien umieć sprawdzić, czy urządzenia sportowe są sprawne technicznie. Przygotowanie do pełnienia tej roli zaczyna się, jak zwykle to bywa, od prostych czynności sędziowskich, polegających na liczeniu punktów, na ocenie, kto był pierwszy w wyścigach, na przestrzeganiu podstawowych zasad w zabawach. Tym zadaniom musi zawsze towarzyszyć obiektywizm i poczucie sprawiedliwości. Często stwarzanie możliwości uczniom bycia arbitrem jest pierwszym krokiem do zdobywania przez niego uprawnień sędziowskich.

*Kibic sportowy.* Coraz większą rolę w społeczeństwie odgrywa bycie kibicem sportowym. Dlatego gdyż imprezy sportowe stają się coraz bardziej masowe i oddziaływają w znaczący sposób na życie codzienne ludzi. Wdrażanie do tej roli musi być oparte na wielostronnych działaniach nauczyciela. Umiejętność kibicowania jest czynnością trudną i złożoną, bowiem uczeń musi nie tylko wiedzieć, jak kibicować, ale znać też przepisy i reguły oglądanego widowiska sportowego. Zachowania pseudokibiców nie ułatwiają pracy wychowawczej nauczyciela z uczniem. Wdrażanie do tej roli zaczyna się od kibicowania podczas zmagania sportowych podczas lekcji wychowania fizycznego, w rozgrywkach międzyklasowych czy międzyszkolnych. Ważną rolę będą spełniać organizowane konkursy na najatrakcyjniejszy doping sportowy. Bycie kibicem to też uczestnictwo w imprezie sportowej, która bez kibiców będzie tylko marginalną i okazjonalną potyczką sportową.

*Zawodnik.* Rola, jaką powinien tu wypełniać uczeń, nakazuje poznanie i przestrzeganie zasad i przepisów konkretnej dyscypliny sportowej w sposób uczciwy, a swoje uczestnictwo łączyć zawsze z zasadą *fair play*. Stosuje w działaniach taktykę i potrafi posłużyć się nią w zmieniających się warunkach i sytuacjach. Powinien dążyć do tego, aby był odbierany

jako dobry członek zespołu, poprzez ambicję i walkę o najlepszy rezultat. Razem ze wszystkimi przeżywa radość zwycięstwa i smutek porażki. Nauczyciel powinien rolę zawodnika przydzielać wszystkim uczniom, bez względu na ich zróżnicowany poziom sprawności ruchowej, aby nie przyczynić się do negatywnego zjawiska niskiej motywacji ze strony mniej sprawnych ruchowo dzieci.

*Animator zajęć ruchowych.* Potrafi zainteresować innych formą proponowanych zajęć i zachęcić ich do wspólnego ćwiczenia. Wie jak i umie przeprowadzić zajęcia w naturalnym terenie, potrafi dobrać odpowiednie zabawy i gry terenowe, rekreacyjne. Zna znaczenie i umie wytłumaczyć, jaka jest rola aktywności ruchowej w kształtowaniu sprawności i trosce o zdrowie. Sam uczestniczy i wie, na czym polegają programy imprez sportowych (np. rajdu pieszego, wycieczki rowerowej). Potrafi udzielić pierwszej pomocy w nagłym wypadku. Umie za pomocą różnych technik zaproponować udział w zajęciach ruchowych – wykonanie plakatu lub ulotek, przesłanie informacji za pomocą poczty elektronicznej.

Zaproponowane tu role, które powierzamy uczniom, należy kształtować i rozwijać wszechstronnie i na wszystkich poziomach edukacyjnych. Nauczyciel też ma swoje role do wypełnienia. Najważniejszą będzie stworzenie takich możliwości, aby uczeń mógł wykonywać swoje. Mogą być one znakomitym środkiem wychowawczym, bowiem pełnienie tych ról nie musi być tożsame z wysokim poziomem sprawności fizycznej ucznia. Głównym motorem po jego stronie będzie inwencja i chęć do ich pełnienia. Nauczyciel nie może traktować ucznia jako poligonu doświadczalnego w swoich działaniach i eksperymentować na nim, musi zdawać sobie sprawę, że nasz wychowanek przychodzi do nas po pewne treści i zachowania, które w rzetelny i jak najbardziej dostępny sposób mu podamy. To ten młody człowiek jest bezpośrednim odbiorcą naszych treści w ramach szeroko pojmowanego wychowania fizycznego.

## **2.6. BUDOWA LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO (ZOFIA WASILEWSKA-SOBOLEWSKA, KRZYSZTOF LUDWIK SOBOLEWSKI)**

Lekcja jest podstawową formą organizacyjną na wszystkich etapach szkolnej edukacji. Jednak zajęcia z wychowania fizycznego całkowicie różnią się od wszystkich innych przedmiotów i to zarówno pod względem treści, jak i organizacji. Odmienność ta wynika przede wszystkim z faktu, że ćwiczenia fizyczne kształtują umiejętności, nawyki, rozwój motoryczny oraz postawy prozdrowotne, prospołeczne i świadomość uczestnictwa w kulturze fizycznej. Według L. Lachowicza (1995), lekcja wychowania fizycznego to przemyślane i celowo zorganizowane sytuacje dydaktyczne i wychowawcze prowadzące do fizycznego kształcenia i wychowania młodego społeczeństwa, uwzględniając jego właściwości psychologiczne i rozwojowe na różnych etapach edukacyjnych. Lekcja, wg R. Botwińskiego (1975), to określone działanie pedagogiczne będące następstwem poprzedniego i przygotowujące kolejne, przyszłe, które wpływa wielostronnie na rozwój osobowości ucznia. Definicja, we-



dług J. Bielskiego (2005), określa lekcję jako jednostkę metodyczną w klasowo-lekcyjnym systemie nauczania.

Każdą jednostkę lekcyjną, jak podaje C. Kulisiewicz (1984), możemy podporządkować różnym typom i rodzajom lekcji. Poszczególne typy lekcji wynikają z różnych zadań dydaktycznych realizowanych na tych lekcjach.

Ogólnie, cytując C. Kupisiewicza, możemy wyodrębnić cztery podstawowe typy lekcji:

- lekcja nauczająca, wprowadza nowe treści, czyli zapoznaje z nowym materiałem,
- lekcja doskonaląca, utrwala poznane umiejętności, wiadomości i nawyki ruchowe oraz rozwija sprawność motoryczną,
- lekcja kontrolna, sprawdza i ocenia postępy uczniów w zakresie umiejętności, sprawności i wiadomości,
- lekcja mieszana, łączy różne elementy procesu kształcenia i wychowania.

Podane trzy pierwsze typy charakteryzują się przewagą, chociaż nie wyłącznie realizacji zadania głównego. Czwarty typ polega na realizacji kilku różnych zadań.

Rodzaje lekcji, jak podaje wybitny metodyk wychowania fizycznego T. Maszczak (1997), to takie ich odmiany, które odpowiadają określonym strategiom dydaktycznym – wielostronnego kształcenia (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie).

1. Lekcje podające to takie, w których przyswojenie nowego materiału odbywa się poprzez zastosowanie metod podających (odtwórczych).
2. Lekcje problemowe, w których rozwiązywanie zadań i sytuacji problemowych odbywa się na drodze odkrywania.
3. Lekcje eksponujące, w których uruchamia się emocjonalno-wolicjonalną sferę osobowości ucznia na drodze przeżywania.
4. Lekcje praktyczne – gdzie postęp dydaktyczny osiąga się drogą jak największej aktywności ucznia.

Oczywiście, podziałów lekcji w literaturze jest o wiele więcej. Przykładem może być podział wg dyscypliny sportowej lub działania rekreacyjnego, warunków, w jakich odbywają się zajęcia lekcyjne, czy też miejsca zajęć.

Struktura lekcji – tok lekcji to, wg T. Maszczaka (1997), inaczej przebieg lekcji, schemat lekcji lub ramowa kolejność działań nauczyciela i uczniów. Według M. Bronikowskiego (2004), tok „jest zbiorem następujących po sobie czynności nauczyciela i uczniów obejmujących ćwiczenia, zabawy, gry oraz elementy organizacyjno-metodyczne lekcji uwarunkowane przez dydaktyczno-wychowawcze treści i pedagogiczne zadania lekcji”.

Tok lekcji wychowania fizycznego dzieli się umownie na trzy części, różniące się od siebie szczegółowymi zadaniami, realizowaną treścią, formami organizacyjnymi oraz cza-

sem trwania.

W jednostce 45-minutowej wyodrębnia się:

- część wstępną trwającą około 10-15 min,
- część główną – 25-30 min,
- część końcową – 3-5 min.

Podział taki ułatwia ogólną orientację w strukturze lekcji. Metodyka wychowania fizycznego szczegółowo precyzuje, jakie elementy muszą znaleźć się w poszczególnych częściach lekcji oraz jakie są wymagania dotyczące tematu i zadań w scenariuszach lekcji. I tak, temat lekcji można zapisać jako przygotowanie, naukę, doskonalenie lub kontrolę poznanego materiału. Czasami w jednej jednostce lekcyjnej mogą wystąpić dwie formy zapisu, np. doskonalenie i kontrola lub nauka i doskonalenie.

Oprócz tematu lekcji nauczyciel powinien określić szczegółowe zadania, jakie będzie realizował w każdej jednostce lekcyjnej, a więc:

- zadania z zakresu umiejętności (co uczeń ma umieć),
- zadania z zakresu wiadomości (co uczeń ma wiedzieć),
- zadania usamodzielniające – kształtowanie postaw (uczeń akceptuje, pomaga, angażuje się, broni, chwali, kwestionuje, odrzuca, poszukuje, wybiera, unika, ocenia, ułatwia itp.),
- zadania z zakresu sprawności motorycznej.

W poszczególnych częściach toku powinny występować ściśle określone czynności nauczyciela i właściwie wszyscy teoretycy i praktycy zajmujący się metodyką wychowania fizycznego formułują je bardzo podobnie (M. Bronikowski, 2004), (T. Maszczak, 1997).

### 1. Część wstępna

- zorganizowanie grupy, sprawdzenie gotowości do zajęć, zmotywowanie uczniów do świadomego i aktywnego udziału w zajęciach (po co?, dlaczego?),
- zabawa ożywiająca,
- rozgrzewka, czyli zastosowanie wszechstronnych ćwiczeń kształtujących powodujących rozgrzanie mięśni, a tym samym zapobieżenie wypadkom oraz ogólne przygotowanie fizjologiczne i emocjonalne ćwiczących,
- w części wstępnej mogą wystąpić również zadania pomocnicze nawiązujące do części głównej.

M. Janikowska-Siatka (2001) podaje jeszcze bardzo szczegółowo, od czego zależy dobór ćwiczeń do części wstępnej, a mianowicie:

- od poziomu sprawności i umiejętności ćwiczącej grupy,

- typu i miejsca prowadzonych zajęć,
- specyfiki trudności zadań w dalszych częściach lekcji.

## 2. Część główna

- kształtowanie umiejętności, doskonalenie sprawności i rozwiązywanie zadań problemowych w zakresie:
  - a) cech sprawności motorycznej,
  - b) techniki i taktyki sportowej,
  - c) współpracy, ochrony i samoochrony podczas zajęć,
  - d) dokonywanie kontroli i oceny własnego rozwoju,
  - e) sterowanie własnym rozwojem fizycznym, motorycznym i osobowościowym.

## 3. Część końcowa

- uspokojenie organizmu wraz z ćwiczeniami korektywnymi,
- czynności organizacyjne i wychowawcze związane z zakończeniem lekcji,
- zachęcenie uczniów do wykonywania zadań ruchowych w czasie pozalekcyjnym (działania rekreacyjne).

Podane powyżej czynności nauczyciela są wprawdzie bardzo ogólne, z drugiej jednak strony, bardzo konkretnie ujmują strukturę toku lekcyjnego.

Oprócz toków lekcyjnych 45-minutowych coraz częściej, jak podaje L. Lachowicz (1995), realizuje się w praktyce szkolnej jednostki 2-godzinne, a więc potrzebne są do nich toki 90-min. Nauczyciel prowadząc taką jednostkę lekcyjną musi postawić sobie następujące pytania:

- Jak rozłożyć wysiłek uczniów?
- Jak podtrzymać zainteresowanie ćwiczących?
- Ile wprowadzić zadań dydaktycznych?
- Jak przeprowadzić rozgrzewkę?

Optymalne rozwiązanie tych dylematów zależy w dużej mierze od doświadczenia nauczyciela wychowania fizycznego, jego stażu pracy i sumienności przygotowania się do tego typu zajęć. Jak podaje L. Lachowicz (1995), może on wybrać jeden z podanych poniżej wariantów lekcji:

### Wariant 1. Lekcja prowadzona bez przerwy.

Część I. Wstępna – 15-20 minut.

Część II. Główna – 50-60 minut.

Część III. Końcowa – 10 minut.

Lekcję w tym wariantcie stosujemy dla klas o dobrej sprawności lub dla grup chłopców, którzy są w stanie podołać zadaniom. Na zajęciach takich przedłużamy część pierwszą, a w części głównej stosujemy bardzo urozmaicone formy ćwiczeń, które z jednej strony zapobiegają znużeniu, z drugiej zmniejszają ryzyko powstania urazu. Wariant taki mogą stosować nauczyciele o dużym stażu pracy i doświadczeniu. Wymaga on ponadto solidnego przygotowania się do lekcji.

### **Wariant 2. Lekcja z jedną przerwą.**

Część I. Wstępna – 15 minut.

Część II. Główna – 25 minut.

Przerwa – 10 minut.

Część II. Główna – 25-30 minut.

Część III. Końcowa – 5-10 minut.

Lekcję taką realizujemy w dwóch niepełnych pod względem budowy jednostkach dydaktycznych.

### **Wariant 3. Lekcja z dwiema przerwami.**

Część I. Wstępna – 10 minut.

Część II. Główna – 20 minut.

Przerwa – 5 minut.

Część II. Główna – 20 minut.

Przerwa – 5 minut.

Część II. Główna – 20 minut.

Część III. Końcowa – 5 minut.

Zajęcia realizowane są z podziałem na trzy odcinki czasowe podzielone dwiema 5-minutowymi przerwami na bierny wypoczynek. W lekcji planujemy wykonanie trzech zadań dydaktycznych, z tym że zadanie o najwyższym poziomie wysiłku wykonujemy w części środkowej.

Według T. Maszczaka (1997), każda lekcja, zajęcia pozalekcyjne, jak również trening sportowy prowadzone są wg określonego schematu zwanego tokiem. Jest to plan lekcji, który:

- orientacyjnie wskazuje, jak należy dobierać ćwiczenia do realizacji konkretnych zadań,
- wskazuje, jak najbardziej właściwie oddziaływać na organizm ucznia,
- wytycza kolejność ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych,

- podaje, jakie czynności organizacyjno-metodyczne powinno się stosować w czasie zajęć,

- wskazuje, w jaki sposób realizować cele poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Toki lekcyjne zbudowane są zgodnie z pewnymi zasadami (regułami postępowania).

Wg S. Strzyżewskiego (1996), są to następujące najważniejsze zasady kształcenia i wychowania:

1. Zasady nauczania – uczenia się:
  - samodzielności,
  - pogłębowości,
  - systemowości,
  - dostępności,
  - trwałości.
2. Zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania (programowo-metodyczne), które należą do podstawowych kanonów postępowania nauczyciela
  - podmiotowego traktowania ucznia,
  - integracja kształcenia i wychowania,
  - łączenia teorii z praktyką,
  - różnicowania treści i form kształcenia,
  - kształcenia ustawicznego.
3. Zasady fizjologiczno-zdrowotne
  - wszechstronności,
  - zmienności pracy mięśniowej,
  - racjonalnego natężenia wysiłku.

Podsumowując, można przytoczyć za prof. Z. Żukowską zasady, które spinają klamrą wszystkie pozostałe. Są to zasady **wszechstronności, zdrowotności i przydatności**.

**Konspekt** lekcji jest to pisemnie opracowany scenariusz lekcji zawierający:

- temat lekcji, czyli cel główny,
- część informacyjną konspektu, a więc zadania szczegółowe z zakresu umiejętności, motoryczności, kształtowania postaw (wychowanie) i wiadomości oraz metody i formy organizacyjne,
- rodzaje ćwiczeń oraz dokładny ich opis wraz z podanym czasem i dozowaniem,
- uwagi organizacyjno-metodyczne.

**Osnowa** lekcyjna, wg M. Bronikowskiego (2005), to pisemnie opracowany plan dzia-

łań w określonym cyklu tematycznym. Osnowa tak powinna być opracowana, by wytyczała pracę w kolejnych zajęciach cyklu. Jednakże w literaturze można spotkać się z nieco innymi określeniami osnowy, co może wprowadzać zupełnie niepotrzebny zamęt. Wydaje się, że przytoczona wyżej definicja najbardziej jest zbliżona do praktyki nauczycielskiej.

Przykładowe toki lekcyjne:

### **Tok gier i zabaw z ćwiczeniami kształującymi wg Kalinowskiego (1970)**

Część 1.:

- czynności organizacyjno-porządkowe,
- zabawa ze śpiewem,
- zabawa lub gra orientacyjno-porządkowa.

Część 2A:

- ćwiczenia kształtujące ramion, tułowia w płaszczyźnie strzałkowej, nóg, tułowia w płaszczyźnie czołowej, ramion i nóg, tułowia w płaszczyźnie poprzecznej, mięśni brzucha, tułowia w płaszczyźnie mieszanej, mięśni grzbietu, równoważne, podskoki.

Część 2B:

- zabawa lub gra na czworakach albo z mocowaniem,
- zabawa lub gra bieżna,
- zabawa lub gra rzutna,
- zabawa lub gra skoczna.

Część 3.:

- zabawa ze śpiewem, marsz lub pływ,
- czynności organizacyjno-porządkowe.

### **Tok lekcji gier i ćwiczeń terenowych wg J. Tatarczuka**

Część 1.:

- czynności porządkowe.

Część 2.:

- przemarsz na miejsce ćwiczeń,
- ćwiczenia obserwacji i tropienia śladów zwierząt, odczytywanie znaków drogowych,

- doraźna pomoc, ćwiczenia w odczytywaniu odległości „na oko” itp.,
- ćwiczenia kształtujące,
- zabawy i gry,
- przeprowadzenie jednej lub dwóch zabaw terenowych,
- wybrane elementy atletyki terenowej,
- sprawdzenie obecności przed wymarszem do szkoły.

Część 3.:

- powrót do szkoły,
- czynności organizacyjno-porządkowe.

**Tok lekcji gimnastyki wg M. Bronikowskiego (2004)**

Część 1.:

- czynności organizacyjno-porządkowe – zbiórka, raport, podanie zadań lekcji,
- zabawa ożywiająca lub dyscyplinująca.

Część 2A:

- ćwiczenia ramion,
- ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie strzałkowej,
- ćwiczenia nóg,
- ćwiczenia w płaszczyźnie czołowej,
- ćwiczenia ramion i nóg,
- ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie kombinowanej,
- ćwiczenia mięśni brzucha,
- ćwiczenia równoważne bez przyrządów,
- podskoki,
- zabawa ruchowa

lub

- ćwiczenia ramion,
- ćwiczenia nóg,
- ćwiczenia tułowia w jednej z płaszczyzn,
- ćwiczenia ramion i nóg łącznie,
- ćwiczenia tułowia w innej płaszczyźnie,
- ćwiczenia nóg o większym natężeniu,
- ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie złożonej,

- ćwiczenia tułowia o większym natężeniu,
- ćwiczenia ramion o większym natężeniu,
- ćwiczenia równoważne,
- podskoki.

Część 2B:

- ćwiczenia równoważne na przyrządach,
- ćwiczenia zwinności,
- ćwiczenia siłowe (zwisy i podpory),
- skoki wolne i na przyrządach.

Część 3.:

- ćwiczenia uspokajające lub zabawa uspokajająca,
- ćwiczenia korektywne,
- czynności organizacyjno-porządkowe.

**Tok lekcji zespołowych gier sportowych wg M. Bronikowskiego (2004)**

Część 1.:

- czynności organizacyjno-porządkowe,
- zabawa orientacyjno-porządkowa.

Część 2A:

- ćwiczenia kształtujące (najlepiej z przyborem).

Część 2B:

- ćwiczenia specjalne przygotowujące do danej gry oraz realizacji zadań lekcji,
- ćwiczenia/zabawy z elementami techniki i taktyki,
- fragment gry,
- gra uproszczona, szkolna, właściwa.

Część 3.:

- zabawa lub ćwiczenie uspokajające,
- czynności organizacyjno-porządkowe.

**Tok lekcyjny lekkoatletyki wg R. Schneider (2009)**

Część 1. – Wprowadzająca:

- zorganizowanie grupy i sprawdzenie gotowości do zajęć,



- motywacja do udziału w lekcji,
- podanie celu lekcji,
- ćwiczenia lub zabawa ożywiająca.

Część 2. – Główna:

- wszechstronne przygotowanie organizmu do zadania głównego,
- ćwiczenia kształtujące o dużej obszerności ruchów, wykonywane w marszu lub w miejscu z zastosowaniem metody zabawowej i zadaniowej,
- kształtowanie motoryczności,
- kształtowanie umiejętności, doskonalenie sprawności lekkoatletycznej.

Część 3. – Końcowa:

- ćwiczenia uspokajające, ćwiczenia korekcyjne w marszu lub w miejscu,
- czynności organizacyjne, porządkowe i wychowawcze,
- nastawienie uczniów do wykonywania samodzielnych zadań ruchowych w czasie pozalekcyjnym.

## **2.7. WARUNKI POPRAWNEGO PRZEPROWADZENIA LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO (ZOFIA WASILEWSKA-SOBOLEWSKA, KRZYSZTOF LUDWIK SOBOLEWSKI)**

Podstawową formą prowadzenia zajęć w szkole jest lekcja. Aby lekcja mogła spełnić swoją rolę i przynieść wymierne efekty, a więc zapewnić wszechstronne i długotrwałe oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości ucznia, wg T. Maszczaka (1997), powinny ją cechować:

- celowość w zakresie zadań, koncepcji i realizacji,
- racjonalność w doborze treści (materiału), metod, form, środków oraz przestrzeganie wszystkich zasad dydaktycznych,
- ład w działaniu wynikający z dobrej organizacji lekcji,
- ekonomiczność zapewniająca właściwą efektywność zajęć,
- twórczy charakter aktywizujący i usamodzielniający ucznia oraz przygotowujący go do uczestnictwa w kulturze fizycznej.

W trochę inny sposób przedstawia najważniejsze cechy lekcji warunkujące jej prawidłowy przebieg J. Bielski (2005). Podaje, że efekty zajęć zależą od:

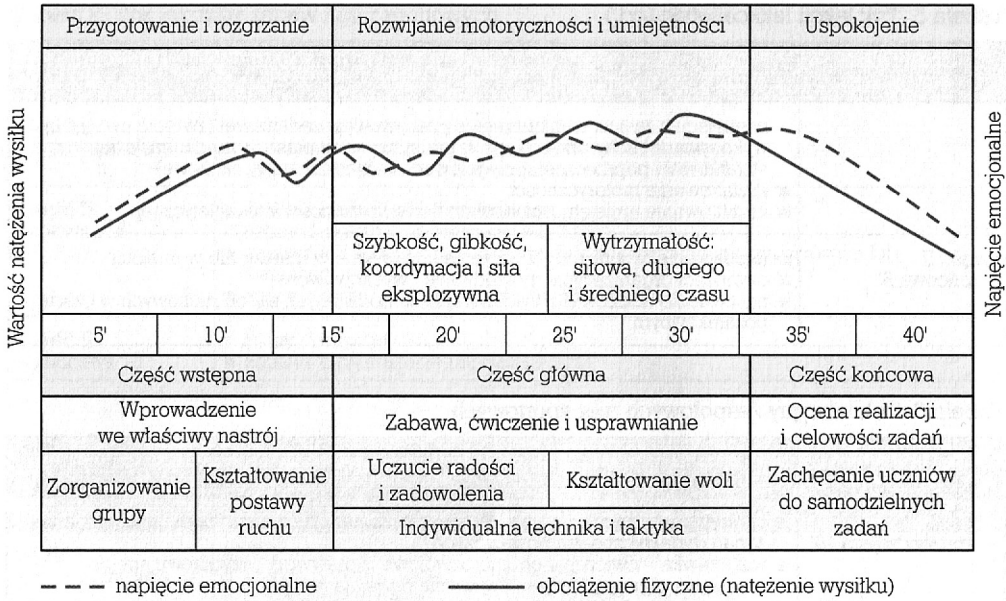
- właściwego doboru zadań adekwatnych do postawionych celów,
- stylu prowadzenia lekcji przez nauczyciela,

- przestrzegania zasad dydaktycznych,
- zgodności działania z zasadami doboru treści oraz organizacji kształcenia i wychowania,
- trafnego doboru metod i poprawnego posługiwania się nimi,
- zastosowania odpowiednich form organizacyjnych ćwiczeń,
- optymalnego wykorzystania warunków materialno-dydaktycznych,
- efektywnego wykorzystania czasu lekcji na realizację zadań,
- przebiegu czynności nauczycielskich.

Tak więc, każdy nauczyciel tak powinien zaplanować zajęcia, aby uczestniczyli w nich wszyscy uczniowie danej klasy czy zespołu, a uczestnicząc mogli znaleźć w lekcji coś ciekawego dla siebie i wreszcie, aby mieli możliwość wykazania się na miarę swoich możliwości. Zajęcia takie powinny przebiegać w radosnej atmosferze i bez zbędnych stresów. Uczniowie muszą wiedzieć, po co ćwiczą, jakie pozytywne skutki dla organizmu człowieka ma aktywność ruchowa teraz i w przyszłości. Wynika z tego, że konieczne jest wszechstronne oddziaływanie na uczniów wszelkimi dostępnymi środkami, ale w sposób przemyślany. Nie sposób wyobrazić sobie, że do nowoczesnej lekcji, która ma spełnić swoją rolę, nauczyciel nie będzie się przygotowywał, nie przemyśli i nie zaplanuje zajęć ruchowych zgodnie z obowiązującymi normami.

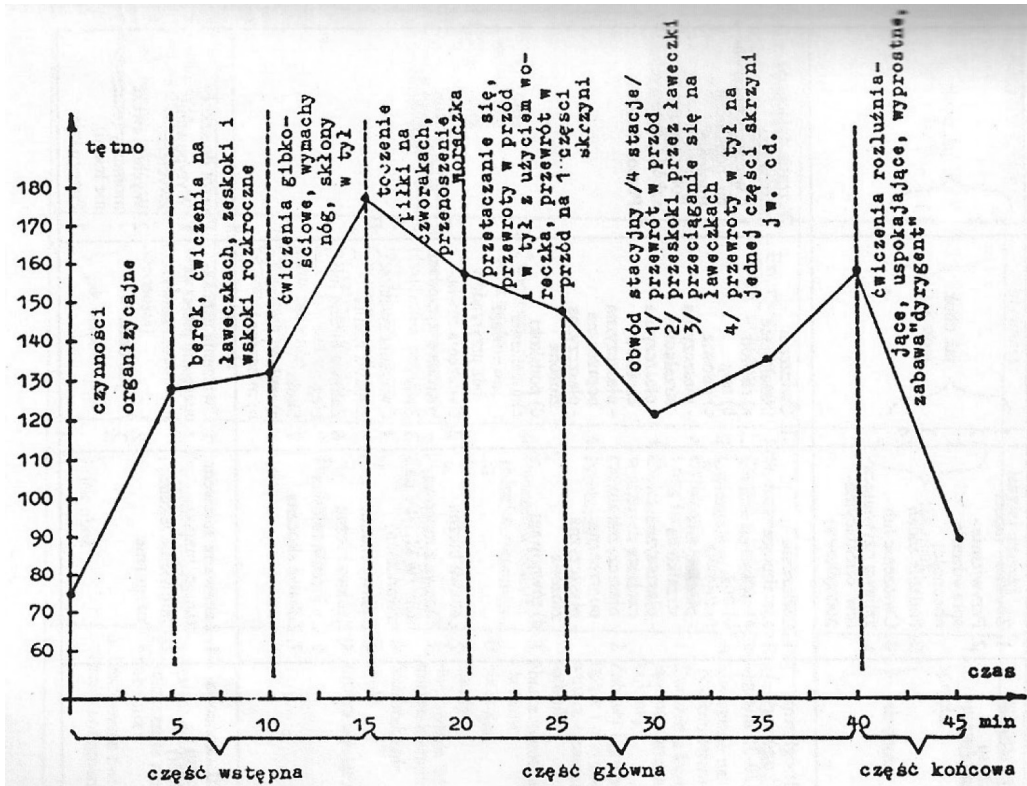
Szczególnie ważne jest respektowanie zasad fizjologiczno-zdrowotnych.

I tak, zasada wszechstronności, jak podaje T. Maszczak (1997), ma zapewnić równomierne oddziaływanie na różne narządy i układy organizmu wychowanka (ruchowy, nerwowy, oddechowy, krążenia). Zasada zmienności pracy mięśniowej podaje, że konieczne jest równomierne obciążenie wysiłkiem wszystkich mięśni. Zasada stopniowego natężenia wysiłku obrazuje stopień intensywności lekcji w poszczególnych jej częściach. Jest to bardzo dobrze widoczne na poniżej przedstawionym rysunku K. Schneidera obrazującym elementy składowe lekcji wychowania fizycznego.



Rys. Elementy składowe lekcji wf. w połączeniu z natężeniem wysiłku.

Bardzo obrazowo widać to również na lekcji gimnastyki, T. Maszczak (1997), opracowanej między innymi przez dr Czesławę Tukiendorf.



Rys. Krzywa natężenia jednostki lekcyjnej (wg Z. Szpindy, C. Tukiendorf, A. Złotek-Złotkiewicz).

Natężenie lekcji nauczyciel może regulować odpowiednim doborem ćwiczeń oraz tempem ich wykonania.

Równie ważne jak intensywność lekcji jest właściwe wykorzystanie czasu przeznaczonego na ćwiczenia ruchowe. Wykorzystujemy metodę stosowaną przez W. Dietricha, zwaną metodą chronometrażu, badając czas aktywności ruchowej u wybranych uczniów w określonych odcinkach czasowych. Z badań przeprowadzonych przez J. Bielskiego (1985) wynika, że tylko około 50% czasu lekcji jest wykorzystywane poprawnie na zadania ruchowe. Czas pozostały to przestoje, czyli bierność uczniów.

Jako środki zaradcze podnoszące efektywność lekcji wychowania fizycznego T. Maszczak (1997) proponuje:

- właściwy dobór metod realizacji zadań i form organizacyjnych,
- dobrą organizację lekcji,
- odpowiedni dobór przyborów i przyrządów do ćwiczeń,
- właściwy przebieg interakcji (poprawny układ wszystkich czynności nauczyciela i ucznia,
- twórczą postawę nauczyciela,
- klimat społeczny lekcji.

Każda lekcja nie jest monolitem, ale składa się z poszczególnych elementów, do których możemy zaliczyć, jak podaje K. Schneider, organizację, rozkazodawstwo, instruowanie, postawę nauczyciela i bezpieczeństwo uczniów.

Element organizacyjny wpływający na dobre wykorzystanie czasu, ład i porządek na lekcji, czyli:

- właściwa praca z grupą ćwiczących,
- operowanie sprzętem,
- przechodzenie od przyrzędu do przyrzędu i od ćwiczenia do ćwiczenia,
- wykorzystanie najbardziej sprawnych i osób niećwiczących,
- dobór materiału ćwiczebnego,
- prawidłowe wydawanie poleceń.

Elementy związane z wydawaniem poleceń, rozkazodawstwem i instruowaniem:

- pokaz (wykonany przez nauczyciela lub ucznia demonstratora) rozwija wyobraźnię i daje możliwość odwzorowania ruchu,
- objaśnienie (powinny być krótkie i zrozumiałe),
- wydawanie poleceń.

Postawa nauczyciela (sprawność i umiejętności pedagogiczne):

- mobilizowanie uczniów do pracy,

- wyrabianie pewności siebie,
- wola walki o zwycięstwo lub pokonywanie własnych słabości,
- wdrażanie do koleżeństwa,
- kształtowanie poczucia estetyki.

Bezpieczeństwo uczniów (odpowiedzialność za bezpieczeństwo uczniów):

- organizowanie odpowiednich warunków do zajęć i przestrzeganie przepisów BHP,
- zapewnienie dyscypliny na zajęciach,
- kontrola stanu sprzętu, urządzeń oraz nawierzchni do ćwiczeń.

Szczególną uwagę należy zwracać na ustawienie ćwiczących zwłaszcza w sytuacjach, gdy ćwiczenia mogą zagrażać innym ćwiczącym, np. przy rzutach w lekkoatletyce.

### **Metody nauczania w wychowaniu fizycznym**

Methodos to po grecku droga, sposób postępowania stosowany świadomie dla osiągnięcia określonego celu, czyli zadania głównego, jeżeli chodzi o lekcję. W skrócie można powiedzieć, że jest to sposób dochodzenia do celu.

Metody wychowania fizycznego to, jak podaje S. Strzyżewski (1986), sposoby stawiania uczniów w sytuacjach zadaniowych, w których pod kierunkiem nauczyciela zdobywają oni wiadomości, umiejętności, nawyki oraz rozwijają motoryczność. Stosując różne metody trzeba zdawać sobie sprawę, że dotyczą one zawsze pojedynczych zadań, a w lekcji może być zastosowanych kilka metod.

Lekcje możemy rozpatrywać jako zbiór określonych zadań, które stosujemy, aby osiągnąć założony cel. Zadania, wg S. Strzyżewskiego (1996), możemy podzielić na trzy grupy ze względu na poziom aktywności wewnętrznej ucznia. Są to:

- zadania ściśle określone,
- zadania częściowo określone,
- zadania problemowe.

Pierwsze wymagają działań i sterowania zewnętrznego, czyli przez nauczyciela, np. nauka techniki i taktyki w grach zespołowych lub korekcja postawy.

Drugie to takie, które uczniowie mają częściowo, w miarę samodzielnie wykonywać, np. gry i zabawy.

Trzecie wymagają pełnej samodzielności i inwencji uczniów, np. pokonywanie przestrzeni w utrudnionych warunkach.

Rodzaje metod wg S. Strzyżewskiego (1986):

**1. Metody reproduktywne – odtwórcze**

- metoda naśladowczo-ściśła, czyli odtwarzanie pokazanego wzorca ruchu;

W metodzie tej występuje wielokrotne powtarzanie prowadzące do utrwalenia nawyku ruchowego (dzieci w wieku młodszym),

- metoda programowego uczenia się. Samodzielna praca na podstawie tablic z instrukcjami.

**2. Metody proaktywne (usamodzielniające ucznia)**

- metoda zabawowo-naśladowcza,
- metoda zabawowo-klasyczna, zawiera fabułę, czyli słowny opis,
- metoda bezpośredniej celowości ruchu. Cechą charakterystyczną jest pytanie – czy potrafisz? i podanie pozycji wyjściowej, np. w staniu na jednej nodze podskokami napisz swoje imię;
- metoda programowego usprawnienia się np. ścieżki zdrowia (pochodzą ze Szwajcarii).

**3. Metody kreatywne, czyli twórcze**

- metoda improwizacji ruchowej (patrz metoda Labana), która rozwija indywidualizację i intelektualizację – krótkie wstawki celem uatrakcyjnienia zajęć zamiast tradycyjnych ćwiczeń kształtujących;
- metoda problemowa. Dotyczy nauki myślenia problemowego i ćwiczenia psychiki – pomysły indywidualne na rozwiązanie jakiegoś zadania (problemu).

Podsumowując za S. Strzyżewskim (1986) należy stwierdzić, że zadania ściśle określone wymagają zastosowania metod reproduktywnych, czyli odtwórczych. Dla zadań częściowo określonych potrzebne są metody proaktywne, czyli usamodzielniające ucznia. Zadania problemowe wymagają zastosowania metod kreatywnych, czyli twórczych.

W każdej lekcji wychowania fizycznego nauczyciel poprzez stawianie zadań ruchowych podejmuje również zadania wychowawcze. Wymaga to tym samym sformułowania podstawowych metod oddziaływania wychowawczego, dzięki którym będziemy wpływać na pozytywny rozwój osobowości ucznia, czyli kształtować postawy. Istnieją, wg S. Strzyżewskiego (1986), cztery metody oddziaływania wychowawczego.

1. **Metoda wpływu osobistego** – wysuwanie sugestii, perswazja, działanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty w stosunku do postępowania ucznia.
2. **Metoda wpływu sytuacyjnego** – nagradzanie bądź karanie wychowawcze (indywidualizacja), instruowanie, czyli pokazywanie wzorców, stymulowanie

doświadczeń ucznia wg zachowań, przydzielanie funkcji i ról społecznych.

3. **Metoda wpływu społecznego** – modyfikacja celów, samowychowanie zespołu, kształtowanie norm postępowania.
4. **Metoda kierowania samowychowaniem** – przyswajanie przez ucznia technik pracy nad sobą.

Nauczyciel wychowując stara się osiągnąć dwojakiego rodzaju cele. Kształtuje postawy społeczno-moralne oraz pozytywne postawy wobec kultury fizycznej i zdrowia.

## BIBLIOGRAFIA

Bielski J., *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków, 2005.

Bronikowski M., red., *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, Wyd. eMPI<sup>2</sup>, Poznań, 2004.

Bronikowski M., red., *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole* cz. 2., Wyd. eMPI<sup>2</sup>, Poznań, 2005.

Górna-Łukasik K., *Przekazywanie wiadomości w procesie wychowania fizycznego*, AWF Katowice, 2010.

Janikowska-Siatka M., *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*, AWF Kraków, Kraków, 2001.

Kalinowski A., *Wychowanie fizyczne w szkołach podstawowych*, Sit, Warszawa, 1970.

Lachowicz L., *Metodyka wychowania fizycznego*, cz. 1., AWF Gdańsk, Gdańsk, 1995.

Maszczyk T., red., *Metodyka wychowania fizycznego*, AWF Warszawa, 1997.

Maszczyk T., red., *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, Wyd. dydaktyczne AWF, Warszawa, 2007.

Schneider K., Hospitacja lekcji wf., *Wychowanie fizyczne i zdrowotne nr 11*, Warszawa, 2009.

Strzyżewski S., *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. WSiP, Warszawa, 1996.

Tatarczuk J., *Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania fizycznego*, WSP, Zielona Góra, 1991.

## 2.8. ORGANIZACYJNO-PRAWNE ASPEKTY PRZYGOTOWANIA I PRZEBIEGU LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO (ADAM GRABOWSKI)

Każda lekcja, aby była przeprowadzona poprawnie, musi spełniać pewne kryteria i warunki. To samo dotyczy konkretnie lekcji wychowania fizycznego. Muszą być, przede wszystkim, zapewnione warunki lokalowe, musi być nauczyciel, który spełnia kryteria wyznaczone przez ustawodawcę i wreszcie muszą być spełnione warunki i zakres odpowiedzialności placówki oświatowej, jaką jest szkoła, oraz nauczyciela, który bezpośrednio pracuje z uczniami podczas lekcji, na którym spoczywa odpowiedzialność za zdrowie i bezpieczeństwo w każdym jego aspekcie.

**Warunki lokalowe.** Szeroko rozumiana baza sportowa, jaką dysponuje szkoła. Idealnie byłoby, gdyby każda klasa była podzielona na zespoły chłopców i dziewcząt, których możliwości fizyczne i psychiczne są różne, a i oczekiwania odbiegają od siebie. Mogą tu pojawiać się głosy zwolenników zajęć koedukacyjnych, gdyż integruje to klasę, dobrze wpływa na relacje między uczniami i uczennicami. Ale czy nie wystarczy całego dnia, aby te relacje podtrzymywać? Rozwojowo, klasy powinny lekcje wychowania fizycznego odbywać oddzielnie dziewczęta i chłopcy. We współczesnej szkole, w większości szkół, nie ma takich możliwości we wszystkich klasach, poprzez ograniczone środki finansowe lub ograniczoną bazę sportową, mimo najlepszych chęci organów prowadzących. Jeżeli już są podziały na takie grupy, to i tak niektóre zajęcia prowadzone są na korytarzu, w małej salce do zajęć korekcyjnych lub też na stole do tenisa stołowego postawionego „gdzieś tam”. Z pomocą przychodzi tu zajęcia fakultatywne (do wyboru) dzięki nowej podstawie programowej. Z bazą sportową nierozłącznie występuje sprawa wyposażenia jej w sprzęt sportowy, umożliwiający płynną pracę i realizację tematów. Idealnie byłoby, aby każdy uczeń na zajęciach miał swoją piłkę, kij do unihokeja czy też ringo lub inny przybór, na którym powinien pracować. Zdarza się, że niektóre szkoły nie posiadają jeszcze tak wyposażonych sal gimnastycznych, co spowalnia proces dydaktyczny, a i same zajęcia są trochę uboższe, jeżeli na 15 uczniów mamy tylko np. 5 piłek. Coraz szerszym strumieniem, w zakresie wychowania fizycznego, wchodzi nowe przybory, wykorzystywane w rekreacji lub gimnastyce korekcyjnej, np. języki, trampolinki czy też szerokie pasy gum do rozciągania, wzbogacające i urozmaicające lekcję. Dzięki coraz bogatszemu wyposażeniu sal gimnastycznych, możemy bardziej wszechstronnie oddziaływać na naszych uczniów, lekcje stają się atrakcyjniejsze, większe jest zaangażowanie naszych wychowanków do pracy na zajęciach, a i nauczycielowi praca daje większą satysfakcję i mniej monotoni, co tylko ulepsza i doskonali proces kształcenia.

**Nauczyciel – motor wszystkich części składowych lekcji.** To od niego zależy prawie wszystko, co dotyczy lekcji. Jego kompetencyjność, czyli to wszystko, co w zakresie wiedzy teoretycznej wyniesie z okresu swojej nauki, praktyk pedagogicznych, późniejszego doświadczenia zawodowego oraz nieustającego doskonalenia się, kreuje lekcję wychowania fizycznego, ale też jego osobę. W poprzednim podrozdziale zostały podane 3 główne zasa-



dy fizjologiczno-zdrowotne, które zapewniają prawidłowość przebiegu lekcji wychowania fizycznego: wszechstronności, zmienności pracy mięśniowej oraz stopniowania natężenia wysiłku fizycznego. W tym miejscu chciałbym pochylić się nad nimi, gdyż to one determinują i gwarantują prawidłowość przebiegu lekcji.

*Zasada wszechstronności* – odnosi się zarówno do organizmu ucznia jako ciała i dba o różne układy jego organizmu (oddechowy, krążenia, ruchu), rozwija je i kształtuje równomiernie, ale także odnosi się do jego sfery społecznej i intelektualnej (dbałość o swoje ciało i zdrowie, przestrzeganie zasad „fair play”, współpraca w zespole, intelektualizacja – przekaz wiedzy, odpowiedzialności za bezpieczeństwo swoje i współwiczających). Jest to oddziaływanie wielopłaszczyznowe.

*Zasada zmienności pracy mięśniowej* – polega na takim doborze ćwiczeń, aby nie obciążać lub nawet przeciążać danej grupy mięśniowej czy też pojedynczych mięśni. Najczęściej mamy z tym do czynienia przy wszelkiego typu torach przeszkód, obwodach stacyjnych czy też obwodach pokonywanych różnymi formami (strumieniowa, czasowa, liczby powtórzeń itp.).

*Zasada stopniowania natężenia wysiłku fizycznego* – określa nam odpowiednią intensywność danego ćwiczenia lub kompleksu zadań ruchowych, aby uniknąć kontuzji, urazów, przeciążeń mięśni i układów organizmu, ale także, aby uczniowie nie zniechęcali się na początku lekcji zbyt dużym obciążeniem, co spowoduje odmowę pracy ich organizmu, np. zbyt wysokie tętno lub apatia, zniechęcenie (naturalna obrona psychiczna). Te trzy zasady, a raczej respektowanie ich, wpływają i muszą wpływać na organizację lekcji, prawidłowość jej przebiegu oraz aspekty kompetencyjności nauczyciela przedmiotu.

Nauczyciel powinien mieć szeroko pojmowany autorytet u swoich podopiecznych. Budowanie go to nie tylko dyscyplina na lekcji, ale przede wszystkim olbrzymia fachowość, czyli profesjonalizm wykazywany na zajęciach. Uczeń powinien widzieć, wiedzieć i czuć, że to, co „pan” mówi lub pokazuje, to jest najszersza prawda i tą drogą można iść. Autorytet to także jego wygląd zewnętrzny. Jego sylwetka, a raczej dbałość o nią, o ubiór, powinna budzić poczucie estetyki. Na zasadzie sprzężenia zwrotnego powinno to oddziaływać na uczniów. Jak nasz „pan” jest wysportowany i estetycznie ubrany, to i my też tacy będziemy (jaki pan, taki kram; jaki król, tacy dworzanie). Ustawowo, nauczyciel pracujący w szkole powinien ukończyć studia wyższe, magisterskie i mieć przygotowanie pedagogiczne.

***Szkoła jako instytucja, która zapewnia prawidłowy przebieg procesu kształcenia.*** Mówiąc o szkole, mamy na myśli budynek, w którym odbywają się lekcje. Można i należy spojrzeć na nią jak na instytucję, która zabezpiecza szereg spraw pozaedukacyjnych. Jedną i chyba najważniejszą jest zorganizowanie takiej kadry pedagogicznej, która w sposób ciągły i ustawiczny będzie realizowała proces kształcenia. Dotyczy to wszystkich nauczanych przedmiotów, w tym również wychowania fizycznego. Nauczyciele zgromadzeni w tej katedrze powinni współpracować ze sobą nie tylko w zakresie nauczanego przedmiotu, ale również w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, trudnych wychowawczo oraz działać profi-

laktycznie, zapobiegając sytuacjom kryzysowym. Dlatego dobór kadry powinien przebiegać wieloaspektowo. Następnym, jakże ważnym elementem leżącym w kompetencjach szkoły jako instytucji jest stworzenie warunków do podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli. Bo przecież SZKOŁA to nie budynek, ale cała społeczność, która w niej spędza większość czasu każdego dnia. To uczniowie, cała administracja i także nauczyciele. Jaki dyrektor, który zarządza tą instytucją, nie chciałby mieć wysoko wykwalifikowanej kadry pracowniczej, która będzie w stanie wprowadzić swoich wychowanków na wyżyny wiedzy i umiejętności, co w efekcie przekłada się na prowadzone lekcje. Następną funkcją instytucjonalną szkoły jest wzbogacanie i rozszerzanie bazy sprzętowej, o roli której pisałem wcześniej. To szkoła jako instytucja odpowiada za bezpieczeństwo ucznia podczas jego pobytu w ramach zajęć edukacyjnych oraz opiekuńczo-wychowawczych, np. w świetlicy. Także podczas lekcji wychowania fizycznego, które mogą być też realizowane poza jej budynkiem.

***Nauczyciel – osoba odpowiedzialna za zdrowie i bezpieczeństwo ucznia podczas lekcji.*** Mimo że to szkoła jako instytucja odpowiada za ucznia podczas jego obecności w jej murach, to kompetencje bezpieczeństwa spoczywają na konkretnym nauczycielu, który w tym czasie prowadzi zajęcia z uczniami. W czasie lekcji wychowania fizycznego zapewnienie bezpieczeństwa jej uczestnikom jest równie istotne jak realizacja celów i założeń lekcji. Za bezpieczeństwo ćwiczących **zawsze** odpowiada prowadzący, w związku z tym powinien on przewidywać sytuacje potencjalnie niebezpieczne i im zapobiegać. Nauczyciel powinien mieć stosowne uprawnienia do prowadzenia zajęć ruchowych oraz odpowiednią wiedzę i umiejętności, co pozwoli mu właściwie przygotować zajęcia, dostosowując planowane ćwiczenia do siły i umiejętności uczestników lekcji. Oto kilka zasad, których przestrzeganie powinno determinować każdą lekcję wychowania fizycznego:

- w czasie każdego ćwiczenia konieczny jest nadzór prowadzącego,
- uczestniczyć w lekcji mogą tylko uczniowie zdrowi,
- prowadzący powinien znać wydolność i możliwości fizyczne uczestników zajęć i uwzględniać je dobierając rodzaj oraz intensywność wysiłku,
- prowadząc lekcję należy przestrzegać metodyki wykonywania ćwiczeń oraz zasad dydaktycznych,
- nie wolno dopuścić do stanów nadmiernego przemęczenia uczestników zajęć,
- w czasie wykonywania trudniejszych ćwiczeń konieczne jest zapewnienie asekuracji,
- należy dbać o stan techniczny obiektów i przyrządów,
- należy dopilnować przestrzegania zasad w czasie gier i zabaw ruchowych.

Pewne uwarunkowania odbywania lekcji wychowania fizycznego określa Rozporządzenie z dn. 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Oto wybrane paragrafy dotyczące bezpośrednio lekcji wychowania fizycznego:

§17.1. W pomieszczeniach, w których odbywają się zajęcia, zapewnia się temperaturę co najmniej 18 st. C.

Nie ma określonej temperatury, jaka powinna obowiązywać podczas zajęć na boisku, niemniej jednak należy kierować się wyznacznikiem §33.2 – niedopuszczalne jest realizowanie wyjść i wycieczek podczas burzy, śnieżycy i gołoledzi – oraz zdrowym rozsądkiem.

§30. W czasie zawodów sportowych, organizowanych przez szkołę lub inną placówkę, uczniowie nie mogą pozostawać bez opieki osób do tego upoważnionych.

§31.1. Stopień trudności i intensywności ćwiczeń dostosowuje się do aktualnej sprawności fizycznej i wydolności ćwiczących.

2. Uczestnika zajęć, uskarżającego się na dolegliwości zdrowotne, zwalnia się w danym dniu z wykonywania planowanych ćwiczeń, informując o tym rodziców (opiekunów prawnych).
3. Ćwiczenia są prowadzone z zastosowaniem metod i urządzeń zapewniających pełne bezpieczeństwo ćwiczących.
4. Stan techniczny urządzeń i sprzętu sportowego jest sprawdzany przed każdymi zajęciami.
5. W salach i na boiskach oraz w miejscach wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw umieszcza się tablice informacyjne określające zasady bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego.
6. Prowadzący zajęcia zapoznaje osoby biorące w nich udział z zasadami bezpiecznego wykonywania ćwiczeń oraz uczestnictwa w grach i zabawach.

Wszystkie inne zasady bezpieczeństwa oraz bezpiecznego i higienicznego uczestnictwa w zajęciach fizycznych określają wewnętrzne regulaminy, postanowienia i statuty szkół. Do takich postanowień można zaliczyć strój sportowy, zmianę obuwia na sportowe, miejsce zbiórki uczniów przed lekcją, miejsce przebierania się i inne.

Tak więc, jak można zauważyć, ostatnim ogniwem w całym łańcuchu przygotowań procesu dydaktycznego jest lekcja. Aby te 45 minut mogło odbyć się i przebiegać w sposób satysfakcjonujący wszystkich, zarówno uczniów, nauczycieli, dyrekcję, organ prowadzący, czyli Urząd Miejski, jak i głównego zwierzchnika edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, musi współdziałać wiele osób. Działania te muszą się uzupełniać i wypełniać luki i braki, które powstają w sposób swoisty i naturalnie ewaluują, bo co było dobre dziś, niekoniecznie będzie dobre jutro. Zmienia się młodzież i dzieci. Ich oczekiwania ulegają zmianie. Współczesny nauczyciel nie może zostawać w tyle. Szkoli się w nowych kierunkach rekreacji i sportu, np. wspinaczka górską, nord walking, kajakarstwo itp. Można też zaobserwować większą aktywność ucznia poza szkołą. Coraz więcej uczniów chce brać udział w zawodach międzyszkolnych, a to rodzi nowe wyzwania przed nauczycielem, musi tego ucznia przygotowywać już w sposób bardziej ukierunkowany na wynik sportowy. Coraz więcej powstaje klas sportowych o różnych profilach. Na nowo pojawia się tutaj instytucja szkoły. Aby zabezpieczyć proces dydaktyczny, musi przygotować nauczyciela, podnieść

jego kompetencje, by mógł wypełniać obowiązki nauczyciela uczącego klasę sportową, która ma rozszerzony program nauczania w konkretnej dyscyplinie sportowej.

Aby lekcja wychowania fizycznego była poprawnie przeprowadzona, nie wystarczy sala gimnastyczna, uczniowie i nauczyciel. To tylko tak z pozoru wygląda, gdy przyjrzymy się temu bliżej, to zauważymy, że musi być spełnionych dużo warunków, aby ta lekcja odbyła się, by lekcja była zabezpieczona sprzętowo, aby osiągała cele jej postawione i wiele innych warunków, co czyni ją wyjątkową w stosunku do innych lekcji.

#### Podsumowanie

Poprawne przeprowadzenie lekcji wymaga spełnienia kilku ważnych warunków związanych z:

- lokalem (sala gimnastyczna),
- wyposażeniem sali gimnastycznej,
- wysoko wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną,
- opiekuńczą rolą szkoły jako instytucji,
- zapewnieniem bezpieczeństwa na lekcji i harmonijnego rozwoju ucznia.

*Anna Wysocka, Cezary Wysocki*

# 3 GRY I ZABAWY RUCHOWE W WYCHOWANIU FIZYCZNYM<sup>1</sup>

## 3.1. BIOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE WALORY GIER I ZABAW RUCHOWYCH

W szerokim zakresie pojęcia wychowania fizycznego mieści się całokształt poczynań zmierzających do prawidłowego rozwoju człowieka zarówno od strony zewnętrznej (soma-tycznej, ruchowej), jak i wewnętrznej (psychicznej, mentalnej i osobowościowej).

Problematyka wychowania fizycznego i nierozzerwalnie związanych z nią gier i zabaw ruchowych od dawna stanowiły przedmiot zainteresowania pedagogów, psychologów, lekarzy i fizjologów. Wielu z nich, zajmujących się tą właśnie problematyką, dostrzegało i zauważa nadal znaczenie tej dziedziny życia dla prawidłowego rozwoju ludzkiej jednostki i całych społeczeństw.

Już niektórzy starożytni mędrcy (Arystoteles, Cynceron), wypowiadając się na żywotne problemy swoich narodów, zwracali uwagę na konieczność prawidłowego (zdrowego) rozwoju fizycznego człowieka. Kultura starożytnej Grecji czy Cesarstwa Rzymskiego zachowała do dziś dowody zachwyty nad pięknie i harmonijnie ukształtowaną sylwetką ludzką.

W Polsce zainteresowanie właściwym rozwojem fizycznym człowieka nasiliło się w okresie renesansu. Między innymi ważną problematykę pełnego kształtowania się cech zdrowego i sprawnego człowieka podejmowali czołowi przedstawiciele tego okresu: Mikołaj Rej, Andrzej Frycz Modrzewski, Wojciech Oczko czy Jan Kochanowski. W ich bogatej twórczości literackiej spotykamy myśli ukazujące potrzebę wychowania fizycznego w szerokim zakresie ogólnego wychowania dziecka, stawiając zabawę i ruch jako ważne elementy tego procesu.

Wspomniany wcześniej Wojciech Oczko – doktor medycyny i filozofii, nadworny lekarz królów polskich Stefana Batorego i Zygmunta III Wazy (sekretarz królewski tego pierwszego), jeden z twórców medycyny polskiej, propagował uprawianie kultury fizycznej widząc w niej korzyści zarówno dla ciała, jak i dla ducha. Już w XVI wieku powtarzał: „Ruch może zastąpić wszystkie lekarstwa, ale żadne lekarstwo nie jest w stanie zastąpić ruchu” (Starosta, 1995).

Kolejne stulecia przynosiły coraz to szersze i śmielsze spojrzenie na tę problematykę, wskazując na konieczność łączenia rozwoju fizycznego z umysłowym i psychicznym jako

<sup>1</sup> Rozdział 3. i jego podrozdziały (3.1.; 3.2.; 3.3.) zostały opublikowane w pracy: A. Wysocka, C. Wysocki (red.), Gry i zabawy w wychowaniu fizycznym i rekreacji ruchowej, Białystok, 2010.

niezbędny warunek pełnej formacji człowieka. Szczególne zasługi w tym zakresie wnieśli prace Komisji Edukacji Narodowej (1773) – oświeceniowej instytucji zwanej pierwszym Ministerstwem Oświaty w Europie. Powstała ona z inicjatywy wybitnych działaczy politycznych i społecznych (Hugo Kołłątaj, Stanisław Staszic, Stanisław Konarski). Komisja Edukacji Narodowej wprowadziła między innymi ustawy dotyczące wychowania fizycznego dzieci i młodzieży. Jedną z nich dotyczyła zabaw i gier dzieci jako form spełniających rolę podstawowego czynnika wychowawczego i ogólnorozwojowego.

Zagadnienia związane z tą problematyką podjął nieco później Jędrzej Śniadecki (1805) – spadkobierca spuścizny po Komisji Edukacji Narodowej, pionier wychowania fizycznego w Polsce. W swej rozprawie pt. „O fizycznym wychowaniu dzieci” niezwykle trafnie i obszernie omawia problem edukacji dzieci i młodzieży w zakresie wychowania fizycznego.

Wiek XIX i początki XX zaowocowały działalnością polskich pedagogów takich jak: Henryk Jordan, Stanisław Karpowicz, Edmund Cenar, Kazimierz Hemerling, Zygmunt Wyrobek, Władysław Ryszard Kozłowski, Eugeniusz Piasecki, Władysław Leon Osmolski, Zygmunt Gilewicz i inni. Dostrzegali oni znaczeniową rolę zabaw i gier ruchowych w fizycznym wychowaniu dzieci i sprawie tej poświęcili wiele swoich prac. Niezwykle zainteresowanie w tym okresie dzieckiem i jego rozwojem (tak fizycznym, jak i umysłowym) pozwoliło nadać całemu dwudziestemu stuleciu miano „wieku dziecka” (Olejniczak, 1981).

Za pioniera nowoczesnego systemu wychowania fizycznego w Polsce, opartego na zabawach i grach ruchowych, uważa się Henryka Jordana. To właśnie on, pokonując wielkie trudności finansowe i polityczne (okres zaborów), założył w roku 1888 w Krakowie park zabaw i gier ruchowych dla dzieci i młodzieży. Uczynił to w wyraźnym celu utrzymania „ciała w zdrowiu, umysłu w świeżości, a duszy w harmonii ze zdrowym ciałem” (Jordan, 1891, s. 33-52) poprzez aktywny udział dziecka w zajęciach sprawnościowych na świeżym powietrzu.

To właśnie w grach i zabawach ruchowych Henryk Jordan widział wszystkie czynniki niezbędne dla prawidłowego rozwoju fizycznego i moralnego, wskazując jednocześnie na ich ogromne znaczenie zdrowotne oraz wychowawcze (Jordan, 1891).

Edmund Cenar zajmował się także fizycznym rozwojem dziecka, dostrzegając szczególną rolę w grach ruchowych na świeżym powietrzu (Cenar, 1906).

Dzięki pracom powyższych autorów gra i zabawa zaistniała w polskiej świadomości społecznej jako część kultury człowieka.

Wiadomości o wykorzystaniu wszelakiego rodzaju gier i zabaw ruchowych w wychowaniu dzieci znane są nawet z zamierzchłej przeszłości. Jeszcze w VIII wieku p.n.e. w poematach Homera „Iliada” i „Odyseja” wspomina się o stosowaniu gier i zabaw ruchowych w przysposobieniu żołnierskim. Starogrecki filozof Platon pisał: „Mówię i umacniam, że człowiek pragnący stać się godnym w jakiegokolwiek sprawie powinien od najmłodszych lat

ćwiczyć. Na przykład ten, kto chce zostać dobrym rolnikiem albo cieślą, powinien jeszcze jako grę uprawiać ziemię albo budować i urządzać pokój dziecienny”.

Zabawa jako podstawowa forma aktywności ruchowej dziecka, zwłaszcza w początkowym okresie jego dzieciństwa, pozwala zaspokoić jego możliwości działania. Często dziecko wyraża ruchem to, czego jeszcze naprawdę robić nie może, a z czym spotyka się obserwując ludzi dorosłych (Staniszewski, 1999). Wiek wczesnoszkolny to okres, w którym dzieci interesują się szczególnie tym, co da się wyrazić ruchem. W wieku tym dzieci bardzo chętnie uczestniczą w zabawach i wykazują chęć przodowania w różnych formach ruchu. Obserwując zachowanie dzieci w czasie zabawy można poznać ich umiejętności i możliwości związane z ruchem. Obserwacja ta ułatwi więc nam wybór właściwych metod wychowawczych i pozwoli na uniknięcie wielu błędów.

Zabawa to również jedna z podstawowych aktywizujących form ruchu, której stosowanie przez nauczycieli w klasach młodszych szkoły podstawowej winno być codzienną powinnością. Należy pamiętać i o tym, że uczestniczące w zabawie dziecko nie tylko świetnie się bawi, lecz także uczy się i wychowuje, zaspokajając przy tym swoje indywidualne potrzeby ruchowe, a jednocześnie rozwijając zainteresowania i świadomość społeczną. Zatem w klasach młodszych szkoły podstawowej zabawy i gry ruchowe powinny stanowić podstawową formę ruchu, przechodząc w klasach starszych w formę i metodę nauczania ćwiczeń ruchowych. Jednak organizacja lekcji wychowania fizycznego oparta na grach i zabawach ruchowych wymaga od nauczyciela starannego przygotowania się. Chodzi nie tylko o znajomość konkretnej zabawy, lecz o harmonijne wkomponowanie jej w treść ćwiczeń będących całością lekcji, czyli tokiem lekcji. Taki wysiłek nie zawsze jest dostrzegalny z zewnątrz, ale na pewno będzie doceniony przez tych, do których jest kierowany, a więc przez dzieci włączające się z radością i wielkim zaangażowaniem w wir zabawy.

Dzienna „porcja ruchu”, jaką dzieci otrzymują w wieku wczesnoszkolnym, jest zdecydowanie niższa od ich potrzeb ruchowych. Dlatego celowym wydaje się ograniczać wszelkie czynniki hamujące naturalne możliwości ruchowe dziecka. Gry i zabawy ruchowe organizowane przez nauczyciela wychowania fizycznego powinny przyciągać, bawić, interesować i wytwarzać u dzieci chęć do podejmowania różnych form działalności ruchowej nie tylko w szkole, ale i poza nią. Lekcje wychowania fizycznego nie powinny być jedyną możliwością do stosowania gier i zabaw ruchowych. Powinny one znaleźć uprzywilejowane miejsce, także na koloniach, obozach, czy zajęciach w klubach osiedlowych. Są one bowiem najprostszą formą przyswajania ruchu. Sprawiają przy tym wiele radości wywołując na twarzy dziecka odprężający śmiech. Angażują dzieci do wysiłku, pozwalając jednocześnie osiągnąć cel, jakim jest propagowanie kultury fizycznej i jej pozytywnego wpływu na organizm ludzki. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym potrzebuje czegoś, co pozwoli mu na bezstresowe pokonanie problemów związanych z jego rozwojem. Tym czymś są właśnie gry i zabawy ruchowe.

Aspekt niezaprzeczalnej atrakcyjności kultury fizycznej i jej wpływu na młode poko-

lenie, w tym również gier i zabaw ruchowych, kształtuje pozytywny stosunek do wysiłku fizycznego i uświadamia znaczenie aktywności ruchowej w nowoczesnym społeczeństwie. Działania takie powinny być jednym z podstawowych zadań wychowawców (nauczycieli, rodziców itp.) (Winczewski, 1995, s. 45-46).

Usprawnianie ruchowe dzieci i młodzieży z pewnością zaowocuje upowszechnieniem zdrowego stylu życia na dalsze lata i być może stanie się w wielu wypadkach rodzinną tradycją mądrej dbałości o własne zdrowie. W tym świetle sprawność i wydolność fizyczna stają się wartością wysoko stawianą w hierarchii wartości współczesnego człowieka (Przewęda, 1985).

Rekreacja ruchowa, turystyka, sport jako część składowa kultury fizycznej odznaczają się pozytywnym wpływem na kształtowanie postaw życiowych dzieci i młodzieży. Możliwość obserwacji wyczynów sportowców, ich popularność i sława sprawiają, że wiele dzieci zaczyna aktywnie ćwiczyć już od najmłodszych klas (Wyżnikiewicz-Kopp, 1987, s. 61-64). Młodszy wiek szkolny sprzyja prawidłowemu nauczaniu motorycznemu. Dzieci często, szybciej niż starsi, uczą się prawidłowego wykonania danego ruchu. Ten naturalny pęd dziecka do ruchu powinien być mądrze wykorzystany. Odpowiednie sterowanie procesem ruchowym dziecka, rodzajem ćwiczeń ruchowych, czy nawet treningiem sportowym, niewątpliwie przyniesie widoczne efekty wspomagające proces kształcenia i wychowania. I znów na pierwsze miejsce wysuwają się gry i zabawy ruchowe uczące współdziałania, wzajemnej pomocy, wspierania się oraz rzetelnego i uczciwego postępowania. Pozwalają też rozwijać samodzielność, pomysłowość, inicjatywę, a nawet spryt w rozwiązywaniu zaistniałych problemów. Gra w zespole pozwala jednoczyć tych, którzy uprzednio pozostawali ze sobą w konflikcie. Nierozzerwalnie towarzysząca zabawie rywalizacja stwarza też pewne zagrożenia wychowawcze, może bowiem być zaczątkiem negatywnych symptomów takich jak: egoizm, zarozumiałość, próżność, chęć bezwzględnej dominacji nad młodszymi i słabszymi. Wrażliwy nauczyciel potrafi z łatwością dostrzec takie niepożądane objawy i skutecznie je eliminować.

Bardzo niepokoi fakt, że obecne czasy zmieniły nieco rozumienie zabawy, która często sprowadza się do siedzenia przed telewizorem. Nie wszyscy chcą zrozumieć, że ujemny wpływ telewizji i komputera to nie tylko wadliwa postawa, zmęczenie wzroku, napięta uwaga, ale także ucieczka do pomieszczeń zamkniętych, rezygnacja z przebywania na świeżym powietrzu oraz spontaniczności ruchu i aktywności fizycznej. Należy też wspomnieć o ujemnym wpływie długiego przebywania w pomieszczeniach zamkniętych. Niechęć do wychodzenia na świeże powietrze objawia się niedostatkiem ruchu i aktywności fizycznej (Płaskowska, 1989, s. 53-61).

Dziecko, mimo naturalnej potrzeby ruchu, zajęte „interesującym” programem telewizyjnym czy też grą komputerową zapomina o innych potrzebach (czasem nawet o jedzeniu). Rolą dorosłych, opiece których zostało ono powierzone, jest pilnować, jak i w co bawi się dziecko, czy odpoczynek bądź zabawa, w której uczestniczy, przybiera postać aktywną.



Według Władysława Pańczyka, obecna szkoła również uległa fascynacji wytworami współczesnej cywilizacji, godząc się na długotrwałe izolowanie uczniów w pomieszczeniach zamkniętych (klasy), przyzwyczajając ich do siedzącego trybu życia. A przecież organizm dziecka, które właśnie w okresie wczesnoszkolnym intensywnie się rozwija, wymaga dostarczenia mu wielu bodźców ruchowych. Najprostszą postacią tych bodźców może być ruch na świeżym powietrzu (Pańczyk, 1990, s. 113-118).

Należy zatem zapełnić dziecku ruchem wszystkie możliwe do tego okazje: przerwy międzylekcyjne (krótka zabawa ruchowa), wychodzenie (nawet codziennie) na jedną lekcję poza ławkę szkolną oraz zachęcanie do aktywności ruchowej w wolnym czasie, w ferie i wakacje (jazda rowerem czy na rolkach, korzystanie z lodowiska, tras narciarskich czy biegowych). W organizacji zabaw ruchowych należy szukać tego, co zapewni ich atrakcyjność i dostarczy organizmowi okazji do wysiłku poprzez ruch na świeżym powietrzu, w szerokiej przestrzeni, czasem w lesie czy w wodzie. Należy do tego wykorzystać wszystko to, co pozwoli na atrakcyjność i da dzieciom najistotniejszą rzecz – ruch.

Wielu z nas uważa zabawę za oczywistą i naturalną formę aktywności ruchowej dziecka. Mało jednak kto zastanawia się nad jej rolą w rozwoju dziecka, a jest przecież ona bardzo ważna dla rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego itp. W każdym z tych aspektów zabawa charakteryzuje się pozytywnymi cechami, takimi jak rozwój organizmu, upust nadmiaru energii, poznanie i rozumienie świata oraz przygotowanie do nauki i pracy.

Dziecko, które w wieku wczesnoszkolnym zostało pozbawione zabawy, staje się samolubne, agresywne, mające trudności w porozumieniu się z rówieśnikami (Janowska, 1994, s. 35-39). Z badań psychologów wynika, że największa ilość czasu poświęcana przez dziecko na zabawę przypada w okresie pomiędzy 7. a 9. rokiem życia, a więc na okres wczesnoszkolny.

Prawidłowy rozwój dziecka to nie tylko dbałość o jego naturalny proces rośnięcia, dojrzewania i różnicowania funkcji, lecz również rozwój psychologiczny. Dlatego niezwykle istotnym momentem w jego życiu jest, tak często lekceważony przez rodziców i wychowawców, moment przejścia dziecka z przedszkola do szkoły. Brak doświadczenia u niektórych (przeważnie młodych) nauczycieli sprawia, że narzucana zostaje dziecku nauka, a pomijana bądź lekceważona tak bardzo w tym okresie pożądana zabawa. Na taki stan rzeczy dzieci nie są przygotowane. Oczywiście, nie należy zapominać o tym, że aby zabawa spełniała swoje zadania, musi być dostosowana do odpowiednich faz rozwojowych w ontogenezie dziecka. Niejednokrotnie doświadczenie, jakie nauczyciel zdobywa w pracy z dziećmi, jest czymś niezastąpionym i niezwykle cennym. To właśnie doświadczenie pozwala organizować lekcje wychowania fizycznego w taki sposób, aby były one ciekawe i przyjemne (Banaszkiewicz, 1987, s. 244-247). Uruchomienie samorządności (samokontroli i samooceny) dzieci klas młodszych uczestniczących we wszelkiego rodzaju grach i zabawach ruchowych jest niezwykle istotnym czynnikiem, pozwalającym w znacznym stopniu uatrakcyjnić zajęcia kultury fizycznej, rozwijać samodzielność myślenia, a także rozwijać zainteresowania

sportowe dzieci.

Uwaga ucznia podczas lekcji w początkowych klasach szkoły podstawowej jest mimowolna. Nie potrafi on przez 45 minut lekcji skupić swojej uwagi na tym, co mówi nauczyciel. Trzeba pozwolić dziecku na odpoczynek w myśleniu. Z pomocą nauczycielowi przychodzą gry i zabawy ruchowe. Dziecko bawiąc się nie przemęcza się ani psychicznie, ani fizycznie, zdobywając przy tym i przyswajając ważne informacje.

Kontakt z terenem naturalnym i przyrodą pobudza do intensywnej aktywności ruchowej, kształcąc jednocześnie poczucie estetyki i wrażliwości na piękno przyrody. Budzi w dziecku zainteresowanie otaczającym światem i uwidacznia nierozzerwalną więź człowieka z naturą. Konieczność przyzwyczajania dzieci do jak najczęstszego przebywania na świeżym powietrzu wynika z prozdrowotnego charakteru zajęć sportowo-rekreacyjnych, prowadzonych zwłaszcza na świeżym, czystym, mroźnym (zimą) powietrzu. Są one ważnym czynnikiem hartującym organizm i uodporniającym go na zmiany warunków atmosferycznych. Musimy bowiem liczyć się z różnymi warunkami klimatycznymi i wszelkimi kapryśkami pogody, w jakich będziemy prowadzić zajęcia ruchowe (Strzyżewski, 1991, s. 3-4).

Prowadzenie zajęć w zmiennych warunkach pogodowych wymaga bezwzględnie przestrzegania pewnych zasad:

- im zimniej, tym bezwzględnie należy przestrzegać zasady ciągłości ruchu w zajęciach;
- dzieci powinny mieć strój i obuwie stosowne do danych warunków atmosferycznych.

Szkoły mające odpowiednie możliwości do prowadzenia zajęć terenowych w czasie lekcji są w komfortowej sytuacji. Bywają to najczęściej szkoły wiejskie bądź zlokalizowane na peryferiach miast.

Pod względem rodzaju ruchu zastosowanie powinny mieć przede wszystkim zabawy i gry bieżne, rzutne, skoczne oraz orientacyjno-porządkowe. Dobór treści i sposób prowadzenia lekcji winien być podporządkowany hasłu: „Dziecko rozgrzewa się poprzez ruch – dziecko nie może zmarznąć”. Założenie to powinno doprowadzić do następujących wniosków:

1. Wybór gier i zabaw powinien być taki, aby udział w nich brały wszystkie dzieci jednocześnie;
2. Zastosowanie powinny mieć takie zabawy i gry ruchowe znane dzieciom, aby uniknąć przestojów na długie tłumaczenie zasad ich przebiegu;
3. Wyeliminować z lekcji momenty bezruchu w taki sposób, aby dzieci wypoczywały w czasie ćwiczeń i zabaw o mniejszym natężeniu wysiłku fizycznego;
4. Zwracać szczególną uwagę na współpracę w grupie, pomagając jednocześnie dzieciom słabszym.

Pozytywne symptomy wpływu zabaw ruchowych zauważane są również w korekcji

wad postawy ciała. Długotrwały proces korekcji wad postawy ciała, który niewątpliwie jest nużący dla wychowanków, wymaga odpowiedniego przygotowania się do prowadzenia takich zajęć. Najszybciej zniechęcenie daje się zauważyć u dzieci najmłodszych. Stąd też słusznie zauważa się potrzebę ciągłego uatrakcyjniania zajęć. Można ją zrealizować np. poprzez wprowadzenie atrakcyjnych przyborów lub oparcie tych właśnie zajęć na zabawach i grach ruchowych (Winczewski, 1995, s. 45-46), tak lubianych przez dzieci. Zabawa to przecież czynność życiowa, która towarzyszy dziecku od najmłodszych lat, poprzez okres dojrzewania, a nawet później, tylko w nieco innej formie. Wybrane poszczególne zabawy uprzyjemniające dzieciom monotonię gimnastyki korekcyjnej pozwolą na połączenie realizowanych zajęć procesu wyrównywania wad postawy w jedną, niezwykle atrakcyjną całość.

Wielce sensownym wydaje się więc postulat, aby lekcje wychowania fizycznego (i nie tylko), zwłaszcza u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, prowadzone były za pomocą gier i zabaw ruchowych i za ich pomocą kształtowana była sprawność i kondycja fizyczna. Brak tej formy, bądź jej niedostatek w okresie nauki, powoduje nierównomierny rozwój poszczególnych zdolności motorycznych, jak również zbyt wczesną specjalizację nastawioną na sprawność ukierunkowaną, co jest wielce niewskazane.

Ogólna konkluzja dotycząca troski o prawidłowy rozwój współczesnego człowieka, tak bardzo zagrożonego pod względem zdrowotnym wszelkimi zaniedbaniami prowadzącymi do zakłócenia harmonii pomiędzy naturą a człowiekiem, każe spojrzeć z większą troską na nasze dzieci i ich właściwy rozwój. Należy pamiętać, że wiek XX był „Wiekem Dziecka”. Zatem i w wieku XXI nasze zabiegi powinny być nakierowane na prawidłowy rozwój dziecka, hołdując hasłu: „W zdrowym ciele – zdrowy duch”.

Powinniśmy też utwierdzić się w prawdzie, że nie każdy człowiek musi być mędrce, ale zdrowie i sprawność są potrzebne każdemu.

### **3.2. MIEJSCE GIER I ZABAW RUCHOWYCH W WARSZTACIE DYDAKTYCZNYM NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**

Współczesna, nowoczesna szkoła, jako instytucja integrująca właściwy rozwój społeczeństwa, powinna stwarzać warunki do rozwoju indywidualnych możliwości i wspierać dziecko w procesie samorealizacji. Powinna sprzyjać zarówno rozwojowi ciała i umysłu, uzdolnień i wyobraźni, woli i uczuć, a jednocześnie hamować wpływy, które deformują fizyczny, umysłowy, moralny i duchowy rozwój (Sulisz, 1991, 1992). Według nowej koncepcji edukacji, celem wychowania fizycznego w nowoczesnej szkole jest, oprócz stymulacji rozwoju fizycznego uczniów, rozbudzanie perspekcyjnych zainteresowań różnymi formami aktywności ruchowej (Osiński, 1990, s. 188-189) oraz realizowanie funkcji, wśród których wyróżnić można między innymi: hedonistyczno-wypoczynkową, utylitarną, zdrowotno-higieniczną oraz twórczą (Janowska, 1994, s. 35-39; 1999; Okoń, 1950, 1987; Olex-Mierzejewska, Groffik, 1999, s. 75-82).

Zauważany częsty niedostatek stosowania gier i zabaw ruchowych podczas lekcji wychowania fizycznego, zwłaszcza w okresie wczesnoszkolnym, powoduje nierównomierny rozwój poszczególnych zdolności motorycznych, co w konsekwencji prowadzi do zbyt wczesnego skupienia uwagi na sprawności fizycznej ukierunkowanej. Dzieci w wieku 9-11 lat powinny być kształcone ogólnie ruchowo, bez nacisku na wybraną zdolność motoryczną. Zbyt wczesna specjalizacja może niejednokrotnie doprowadzić zarówno do fizycznego, jak i psychicznego zahamowania rozwoju dziecka. Zabawa w jej dowolnych odmianach zawsze powinna być podstawową formą ruchową dzieci, przejawem ich aktywności i pasji działania.

W tym aspekcie wychowanie fizyczne jest niewątpliwie istotną częścią procesu wychowawczego, o którego prawidłowy przebieg musi dbać nie tylko nauczyciel kierujący tym procesem, ale i sam uczeń (Trzeźniowski, 1957). Zadanie ucznia polega na świadomej i aktywnej trosce o własną sprawność fizyczną i zdrowie. Nauczyciel zaś ma do spełnienia zadanie trudniejsze, musi bowiem doprowadzić do zrozumienia przez ucznia, całe grono pedagogiczne i rodziców faktu, że aktywność ruchowa powinna stać się codzienną potrzebą życia każdego człowieka (Starosta, 1995; Sulisz, 1991, 1992). Wszelkie działania pedagogiczne muszą być zatem nastawione na kształcenie i wychowanie zgodne z naturalnym procesem rozwoju i dojrzewania wychowanka.

Zrozumiałe jest, że na czołowe miejsce (zwłaszcza w okresie wczesnoszkolnym) wysuwa się wychowanie fizyczne, a w nim gry i zabawy ruchowe (Wysocka, 2003). System wychowawczy – tak domowy, jak i publiczny – niemający wsparcia w wychowaniu fizycznym, jest systemem wielce niedoskonałym (Sulisz, 1997). Zarówno wspomniane wychowanie domowe, jak i szkolne, powinny być nasycone troską o prawidłowy przebieg procesu psychicznego i fizycznego. Dbając o to, jak się uczy, jakie osiąga postępy, należy bacznie zważać, czy osiągnięciom szkolnym towarzyszy zadowolenie i przyjemność z wykonywanych zadań. Wszelkie zauważone symptomy zniechęcenia lub znużenia ze strony dziecka powinny sygnalizować nam potrzebę skierowania jego uwagi na ruch i zabawę (Gilewicz, 1966).

Proces wychowania fizycznego powinien być budowany w taki sposób, aby koncentrował się nie tylko na doskonaleniu działań ruchowych, sprzyjaniu harmonijnemu rozwojowi fizycznemu, wzmocnieniu zdrowia, ale też na kształtowaniu i doskonaleniu zachowań dzieci (Wysocka, 2003). Zadania te można z powodzeniem realizować poprzez wykorzystanie właśnie gier i zabaw ruchowych, bowiem są one jednym z najbardziej dostępnych środków pozwalających spełnić oczekiwania dzieci, takie jak zadowolenie, potrzeba ruchu, umacnianie ich zdrowia, podnosząc zarazem ich poziom przygotowania fizycznego, kształtując zarazem wspomniane cechy odzwierciedlające się w umiejętnościach i nawykach ruchowych.

Nauczyciel organizujący zajęcia ruchowe powinien pamiętać, aby były one atrakcyjne, łatwe, proste i dawały dziecku dobre samopoczucie i satysfakcję. Takie zadanie spełnia zabawa, która eliminuje czy wręcz zapobiega stresowi, jaki może wystąpić na skutek nie-

przewidywanych zdarzeń (np. nowe środowisko z chwilą rozpoczęcia nauki w szkole).

Kształcenie i wychowanie dziecka powinno odbywać się w zgodzie z naturalnym procesem jego rozwoju i dojrzewania (Zuchora, 2001, s. 19). Wychowanie fizyczne, wpisane integralnie w program nowej szkoły, musi być czymś więcej niż było dotychczas, a więc wyjść poza swe dotychczasowe „przedmiotowe” ramy i stać się dynamicznym procesem, przenikającym całe życie szkoły i środowisko społeczne. Nie można poprzestawać na tzw. „oddziaływaniu na fizyczną stronę osobowości uczniów”, lecz należy aktywnie i kreatywnie włączać się w proces wychowania uwzględniający potrzeby i marzenia, tradycyjną obyczajowość i zwyczaje w poszczególnych rodzinach, uprzedzenia i obawy, nieufność i kompleksy, a także braki fizyczne i duchowe niedostatki. Aby to osiągnąć, należy uatrakcyjnić lekcje wychowania fizycznego, nieustannie rozwijać w świadomości uczniów zainteresowania wszelką postacią ruchu, a także intensyfikować zajęcia o charakterze rekreacyjno-zdrowotnym (Przewęda, 1996, 2001, s. 1).

Według Ryszarda Przewędy, aby wykazać się sprawnością w teście ruchowym czy w rozwiązywaniu zadań codziennego życia stojących przed człowiekiem, trzeba móc, umieć i chcieć się zaangażować w jego realizację. To móc oznacza możliwość podołania wysiłkowi, umieć – posiadać odpowiednie umiejętności, a chcieć – zaangażować się nie tylko sprawnościowo, ale i emocjonalnie. Ujmując problem inaczej, należy jednoznacznie stwierdzić, że na sprawność fizyczną, rozumianą jako zaradność ruchowa, składa się kilka wartości (Przewęda, 1985, 1992, 1996).

Na podstawie podobnych poglądów została dokonana ocena efektywności procesu wychowania fizycznego w szkole podstawowej, przedstawiona w pracy doktorskiej Tomasa Frołowicza (1992). Ukazane są tam gry i zabawy ruchowe, które uczą umiejętności działania pojedynczo i grupowo, pozwalają na łatwiejsze i efektywniejsze komunikowanie się, zarazem dając możliwość poznawania zachowań emocjonalnych i racjonalnych (indywidualnie i w grupie), uczą właściwych wzorów zachowań (w pracy i w czasie wolnym). Będąc wstępem do lepszej komunikacji międzyludzkiej, tworzą ideowe podstawy dla właściwego, sensownego i kreatywnego życia. Wpływają także znacząco na radość życia i sposób jego przeżywania, wywierając znaczny wpływ na pozytywne nastawienie do życia i otaczającego świata. Są również dobrą, radosną zabawą, pozwalającą przeciwdziałać stresom (Dobrzyński, 1991; Fąk, Kaik, Opoka, 2000).

Analiza stanu wychowania fizycznego w polskich szkołach, wg Seweryna Sulisza, wykazała, że społeczna ranga szkolnego wychowania fizycznego jest, niestety, bardzo mała (Sulisz, 1991), co również stwierdzają w swoim raporcie o kondycji fizycznej polskiej młodzieży Ryszard Przewęda i Janusz Dobosz (2003). Stan taki powinien budzić, według opinii obu autorów, spory niepokój społeczny, sygnalizując zarazem konieczność podjęcia wszelkich zabiegów zmierzających do popularyzacji aktywności ruchowej w szkole, a także do tworzenia warunków umożliwiających jej realizację.

Okres, kiedy dziecko przechodzi z przedszkola do szkoły, jest bardzo ważny i trudny

w jego życiu. Często marzenia i oczekiwania dziecka w stosunku do szkoły są zgoła odmienne od tego, co je spotyka w rzeczywistości (Jodłowska, 1985, s. 504-508). A właśnie te pierwsze wrażenia i odczucia, jak pisze Bogusława Jodłowska, na długo zapadają w pamięci dziecka, często nie pozostając bez wpływu na odpowiednie nastawienie do szkoły i obowiązków szkolnych. Wiemy doskonale (z obserwacji życia szkolnego), że ten właśnie moment przejścia dziecka z przedszkola do szkoły nie odbywa się harmonijnie, bezkonfliktowo, łagodnie, ale niejednokrotnie przybiera wręcz symptomy wyraźnego załamania i zniechęcania do szkoły i nauki.

Jedną z przyczyn braku łagodnego wejścia ucznia pierwszej klasy w obowiązki szkolne są inne formy i metody pracy. W przedszkolu dominującą metodą pracy była zabawa. W szkole zaś pobyt dziecka sprowadza się do udziału w lekcji jako głównej formy organizacyjnej zajęć, dzielonej krótką przerwą na zabawę lub odprężenie. Starając się zmniejszyć wyraźną różnicę pomiędzy pobytem dziecka w przedszkolu i w szkole, należy się zastanowić nad metodą, która pozwoliłaby to osiągnąć. Taką możliwością może być stosowanie przez nauczycieli w swojej praktyce szkolnej zabawowej formy nauczania. Może się okazać, że ta właśnie forma niezwykle skutecznie i pozytywnie oddziałuje na dziecko, na jego psychikę, szczególnie zaś w pierwszym roku nauki w szkole. Zabawa wpływa odprężająco na system nerwowy, umożliwia wyładowanie naturalnej aktywności ruchowej w pożytecznych zabawach. Takie są zresztą założenia nowoczesnej pedagogiki szkolnej, aczkolwiek nie zawsze stosowane w praktyce.

Taką możliwością jest również wykorzystywanie elementów zabawy w realizacji celów lekcji różnych przedmiotów nauczania, takich jak: język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze. Nauczyciel powinien uwzględniać różne zabawy w pracy z uczniami klas niższych. Są one wręcz niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka. Będąc ważnym ogniwem pierwszych kontaktów szkolnych ucznia, mogą służyć do realizacji postawionych celów lekcji. Stanowią jednocześnie znakomity środek psychoterapeutyczny kierowany do dzieci nieśmiałych, znerwicowanych i załkniionych. Należy jednak pamiętać, że nauczyciel może zabawę inspirować i dyskretnie kontrolować jej przebieg nie zapominając przy tym, aby pozostawić dzieciom jak najwięcej swobody.

Podstawową cechą edukacji wczesnoszkolnej jest jej wielokierunkowość. W związku z tym Piotr Stankowski (Stankowski, 1996, s. 70-74) uważa za konieczne szukanie właściwych rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych, jak również dążenie do osiągnięcia przez najmłodszych uczniów odpowiednio wysokiego poziomu aktywności ruchowej.

Praca nauczyciela wiąże się z koniecznością poznania dziecka (ucznia), z którym pracujemy. Można to zrobić analizując dokumenty, prowadząc rozmowy z uczniem i rodzicami, przeprowadzając ankiety, ale też duże efekty daje sama obserwacja ucznia na lekcjach, a w szczególności wychowania fizycznego. Uzyskanie takich informacji pozwoli nauczycielowi skutecznie wspierać dzieci w rozwijaniu ich sprawności (motoryczności), osobowości, pomagać w przełamywaniu kompleksów, jakie często towarzyszą dzieciom i to nie tylko

w wieku wczesnoszkolnym. Pozwoli to również wyodrębnić dwa stany zmęczenia organizmu. Pierwszy – fizyczny – objawia się poprzez bóle głowy, zmęczenie mięśni, kołatanie serca, potliwość. Drugi – psychiczny – dość trudny do zauważenia przez rodziców i nauczyciela, i zbyt często lekceważony, objawia się znużeniem, frustracją i lękiem. W związku z tym stosowanie przez nauczycieli odpowiednich ćwiczeń mających na celu radzenie sobie ze stresem powinno wywołać u uczniów całkiem odmienny stan, powodując radośniejsze i śmielsze podejście do postawionych przed dzieckiem zadań. Ogromne znaczenie w osiągnięciu tego celu może mieć zabawa, która ma być przedstawiona w sposób łatwy i przyjemny, pozwalając jednocześnie na osiągnięcie przez nauczyciela założonego celu. Dobrze by było konsultować z dziećmi propozycje ćwiczeń (zabaw), które wprowadzane na lekcjach wychowania fizycznego, spacerach i wycieczkach pomogą uczniom odstresować się, doenergetyzować, rozluźnić, zachęcając jednocześnie do dalszych działań i dostarczając przy okazji wiele radości. Należy jednak pamiętać, że zabawa nie likwiduje, a tylko pomaga przezwyciężyć stres i poradzić sobie z nim w okresie wieku wczesnoszkolnego.

Wśród wielu zabaw i form ruchowych przedstawionych przez Piotra Stankowskiego uwagę zwraca ruchowa interpretacja utworów muzycznych. Dzieci po usłyszeniu muzyki próbują ruchem wyrazić uczucia i doznania z nią związane. Dzięki takim właśnie zajęciom zacieśniają się niewątpliwie więzy między poszczególnymi uczniami i nauczycielem, pozwalając wyrazić ruchem to, co w danej chwili czują.

Wspomniana wyżej celowość stosowania podczas lekcji wychowania fizycznego gier i zabaw ruchowych sprzyja naszej świadomości wobec aktywności ruchowej i sportowej, kształceniu nawyków higieniczno-zdrowotnych oraz czynnego odpoczynku tak fizycznego, jak i psychicznego. Ruch pod różną postacią powinien nieustannie towarzyszyć nam w życiu, mając niejednokrotnie zbawienny wpływ na nasze samopoczucie, zdrowie, a nawet życie, i to bez względu na wiek (Adach, 1989, s. 179-182). Jego wszechstronne i równomierne oddziaływanie na organizm podnosi wydolność, sprawność fizyczną i umysłową, sprzyja odprężeniu psychicznemu i po prostu relaksuje.

W nowoczesnym nauczaniu ogromne znaczenie przypisuje się tzw. korelacji międzyprzedmiotowej, będącej warunkiem skuteczności szkolnego procesu kształcenia i wychowania.

Treści programowe różnych przedmiotów nauczania, w celu ich utrwalenia, powinny być ze sobą zintegrowane (Guła-Kubiszewska, Stankiewicz, Supińska, 1996, s. 81-87). Młodszy wiek szkolny daje taką szansę. Małgorzata Janowska (1994, s. 19-21) słusznie zauważa, że na lekcjach wychowania fizycznego za pomocą gier i zabaw ruchowych można utrwalać pojęcia poznane przez dzieci na innych lekcjach, takich jak lekcje języka polskiego, matematyki, środowiska, wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Gry i zabawy ruchowe są formami aktywności, które łączą elementy tematyczne, dydaktyczne i konstrukcyjne. Można tu podać przykład matematyki, gdzie występują:

**działania podstawowe:** dodawanie, odejmowanie, mnożenie, suma, różnica;

**pojęcia przestrzenne:** wyżej, niżej, prawo, lewo;

**pojęcia miary:** metr, centymetr, litr, kilogram, złoty, grosz.

### 3.3. KLASYFIKACJA GIER I ZABAW RUCHOWYCH

Zabawa będąca czynnikiem rozwoju osobniczego człowieka, obok nauki i pracy, zajmuje ważne miejsce w jego życiu. Jako źródło kultury charakteryzuje się dobrowolnym działaniem, mającym wpływ na kształtowanie motoryki, osobowości i wszelkich form współzawodnictwa sportowego. Znany polski teoretyk wychowania fizycznego Zygmunt Gilewicz wyraził pogląd, że „mianem zabawy należy objąć wszelkie stany aktywności ludzi, którym nie towarzyszy żaden motyw. W zabawie dopatrujemy się potrzeby rozrywki i zadośćuczynienia hedonistycznym skłonnościom człowieka” (Gilewicz, 1964, 1966).

Zabawy i gry ruchowe stanowią wciąż jedną z podstawowych form wychowania, a wychowania fizycznego w szczególności. W nieświadomy sposób prowadzą dzieci do wskazanego przez nauczyciela celu. Każdej zabawie towarzyszy ruch, który wyzwala spontaniczną aktywność, emocjonalne zaangażowanie i to bez względu na umiejętności i uzdolnienia ruchowe, rozwój psychomotoryczny i somatotyp, a nawet stan zdrowia dziecka. Bardzo ważnymi momentami w grach i zabawach ruchowych są następujące postacie zachowań i sfery emocjonalne: manipulowanie, naśladowanie, konstruowanie, wchodzenie w rolę innych osób, współdziałanie, radość przeżycia, poczucie własnych możliwości.

Niezwykle trafnie i obiektywnie problem ten został ujęty w publikacji Tadeusza Fąka, Anity Kaik, Doroty Opoki (2000), gdzie grom i zabawom ruchowym przypisano znaczny wpływ na zadania takie jak: wspieranie rozwoju osobniczego człowieka, wzbudzanie aktywności osobniczej jednostki, uczenie twórczego i ekspresyjnego działania, przygotowanie do lepszego, sensownego życia, uczenie poznawania siebie i otaczającego świata. Oprócz tego skutecznie wspomagają one cały proces wychowania, nauczania i uczenia się, a jednocześnie przygotowują do samorealizacji i samoedukacji, do aktywnego „bycia w świecie”. Pozwalają na ciągłe doskonalenie umiejętności i sprawności fizycznej, która rozumiana jako wartość społeczna pozwala dziecku postrzegać swoje zdolności ruchowe na tle rówieśników.

Integracyjna funkcja gier i zabaw ruchowych w procesie kształcenia i wychowania dziecka jest niewątpliwie znaczącą jego częścią, wspomagającą wszechstronny rozwój dziecka pobudzając i rozwijając zarazem jego zainteresowania. Realizacji tego celu służy organizacja różnorodnych form aktywności ruchowej ucznia. Jest to szczególnie ważne na etapie nauczania początkowego. Wtedy to właśnie zainteresowania i uzdolnienia dzieci zaczynają się ujawniać i różnicować (Osiński, 2003). Zdobywanie wiedzy na tym poziomie odbywa się nie tylko poprzez wchłanianie i opanowanie gotowego materiału, ale również poprzez odkrywanie nowych wiadomości teoretycznych i ich praktyczne zastosowanie, przeżywanie wartości społecznych, moralnych i estetycznych. Towarzyszą temu również



działania uwzględniające czynności ucznia w celu nabycia odpowiednich umiejętności. Bogusława Plaskowska (1989, s. 53-61) wskazuje konieczność stworzenia dzieciom warunków do wykazywania różnorodnej działalności poprzez integrację celów, treści i metod nauczania. W nauczaniu wielostronnym dąży się właśnie do integracji tych celów. Słusznym wydaje się więc przywołanie tezy, że harmonijnemu łączeniu treści wchodzących w zakres kilku dziedzin wiedzy, przy jednoczesnym aktywnym udziale dziecka, sprzyjają przede wszystkim gry i zabawy. Można z powodzeniem w formie zabawowej nauczać matematyki, wykorzystując ruch realizować program z języka polskiego, a środowisko społeczno-przyrodnicze dziecko powinno poznawać na żywo, w kontakcie z nim, a więc na wycieczkach i wyprawach do lasu i nad rzekę.

Według Wincentego Okonia, zabawa powinna inspirować dziecko, prowadzić je do rozwiązania zawartego w niej problemu. Ponadto wszelkie formy zabawowe charakteryzują się szczególnym wpływem na kształtowanie motywacji uczenia się, podtrzymują koncentrację dziecka na wykonywanych czynnościach, pobudzają w nim ciekawość i zainteresowanie tym, co wykonuje i – co bardzo istotne – umożliwiają dziecku odniesienie sukcesu oraz poczucie satysfakcji z dobrze wykonanego zadania. Nauczycielowi zaś pozwolą na osiągnięcie założonego wcześniej celu (Okoń, 1950, 1987).

Gry i zabawy ruchowe stają się najbardziej uniwersalnym środkiem wychowania fizycznego dzieci, pozwalającym kształtować ich zainteresowania (w tym przypadku zainteresowania ruchowe) na najwyższym poziomie. Dlatego szersze wykorzystanie tych środków w całym kompleksie ruchowo-zdrowotnych zajęć sprzyjać będzie wykonaniu zadań polegających na optymalizacji stylu życia uczniów, umocnieniu ich zdrowia, pomocy w rozwoju kreatywnej osobowości.

Dużą atrakcją gier i zabaw ruchowych są formy współzawodnictwa sportowego w poszczególnych klasach szkoły podstawowej (Karpowicz, 1996, s. 28-32). Należy jednakże pamiętać o bardzo istotnej sprawie, aby w tych grach i zabawach zauważalny był podział na dziewczęta (młodsze i starsze) i chłopców (młodszych i starszych). Pominięcie czy wręcz zlekceważenie tej czynności stwarza zagrożenie wychowawcze w postaci mogącego pojawić się u dziecka poczucia niesprawiedliwości ze strony osoby organizującej zabawę. Należy również uwzględniać zasadę stopniowania trudności, rozpoczynając ćwiczenia od łatwiejszych i mniej skomplikowanych, aż po te trudniejsze i bardziej złożone (Grot, 1988, s. 242-247). Takie formy zajęć mają być sposobem na ich atrakcyjność (zasada znana, ale często zapominana lub niedoceniana) i stosowane dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, kiedy to cechuje je duża aktywność ruchowa (Jordan, 1891, s. 290).

Ciekawą odmianą gier i zabaw są zabawy i gry terenowe. Ta jedna z form organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży na koloniach i obozach stanowi podstawę do aktywnego spędzania przez nich czasu (Bondarowicz, 1993, s. 30-45). Zwykle prowadzone w dni pochmurne, chłodne, kiedy nie można korzystać z kąpeli i opalania się, dają dużą swobodę w rozwiązywaniu ciekawych zadań wynikających z danej zabawy czy gry. Pozwala to dzie-

ciom na wyładowanie nadmiaru energii, zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu, przeżycie jakiejś przygody. Starannie przemyślane przez wychowawcę zabawy (a jeszcze lepiej – opracowane wspólnie z dziećmi) sprawiają, że poczują się odpowiedzialne za ich przebieg. Wszelkie gry terenowe, oprócz wielkich zalet ruchowych, mają również walory rozwijające umysł, przewidywanie, uczące orientacji w terenie. Dzieci lubią tajemniczość i wszystko to, co pobudza ich wyobraźnię, dając jednocześnie ujście bujnej fantazji. Dają też okazję do wypróbowania sił w pokonywaniu różnorodnych trudności i przeszkód, wpływając jednocześnie na rozwój ogólnej sprawności i wytrzymałości. Zabawy i gry terenowe to także dobra okazja do sprawdzianu kultury i cech charakteru uczestniczących w nich dzieci. To również znakomity sposób na oddziaływanie wychowawcze: dbałość o środowisko, zdyscyplinowanie, współdziałanie w zespole, uczciwość w pokonywaniu przeciwników. Zorganizowanie takich zajęć wymaga solidnego przygotowania ze strony prowadzącego (nauczyciel, wychowawca, opiekun). Należy wcześniej dokonać zwiadu terenu, usunąć ewentualne przeszkody zagrażające bezpieczeństwu dzieci, dobrać odpowiedni teren nadający się do konkretnych zadań, przygotować i rozmieścić potrzebne rekwizyty czy przybory oraz zaplanować i dobrać odpowiedni zestaw zabaw i gier na poszczególne zajęcia. Szczególną uwagę należy zwrócić na to, aby prowadzący takie zajęcia miał busolę lub kompas, zegarek lub stoper, przybory do pisania, a także gwizdek.

Istotnym sposobem na zwiększenie aktywności ruchowej dziecka mogą być dwa kierunki działania:

- zwiększenie czasu przeznaczanego na gry i zabawy ruchowe podczas lekcji wychowania fizycznego;
- racjonalne wykorzystanie gier i zabaw ruchowych w zadaniach stawianych na lekcjach wychowania fizycznego.

Uwzględniając oczywisty fakt, że gra i zabawa odznaczają się samorzutnie ustalonymi warunkami i zasadami, należy stwierdzić, że przyczyniają się one do rozwiązywania następujących problemów:

- uczą dzieci przestrzegania warunków i zasad zachowania się w trakcie gry, czym zaznaczają swoją dyscyplinującą rolę w organizacji procesu nauczania;
- stale zamieniające się zadania w grach i zabawach ruchowych powodują większe zainteresowanie ze strony ucznia aktywnością ruchową, jak również samodoskonaleniem się;
- pozwalają skupić uwagę na wykonywaniu poszczególnych zadań;
- kształtują poczucie solidarności i jedności.

Trafny i rzetelny dobór gier i zabaw ruchowych, odpowiadający poziomowi przygotowania sprawnościowego dzieci i ich zainteresowaniom ruchowym, pomaga w znacznie lepszym opanowaniu przez nich poszczególnych elementów podstaw programowych wy-

chowania fizycznego (Wysocka, 2005, s. 10-12).

W związku z tym, należy również dokonać racjonalnego wykorzystania gier i zabaw ruchowych w zajęciach z uczniami, a co za tym idzie, opracować stosowną klasyfikację poszczególnych gier i zabaw ruchowych odpowiadającą zadaniom ruchowym (i nie tylko) realizowanym w trakcie lekcji wychowania fizycznego. Do tych zadań należą między innymi:

- ✔ opanowanie działań organizacyjno-porządkowych w trakcie gry,
- ✔ opanowywanie i utrwalanie zasad porządkowych (szereg, kolumna, koło itd.),
- ✔ doskonalenie czasu reakcji na dany bodziec, kształtowanie umiejętności skupienia uwagi i słuchu,
- ✔ kształtowanie umiejętności poruszania się, startu i zatrzymywania się na sygnał,
- ✔ doskonalenie umiejętności: a) rytmicznego marszu; b) szybkiego biegu; c) koordynacji ruchowej w biegach zwinnościowych,
- ✔ doskonalenie nawyków polegających na umiejętności współpracy w zespole, drużynie,
- ✔ kształtowanie i doskonalenie umiejętności rzucania piłką,
- ✔ kształtowanie umiejętności celnego rzucania piłką,
- ✔ kształtowanie umiejętności dokładnych podań i chwytów piłki oraz innych przedmiotów,
- ✔ doskonalenie techniki podskoków, wyskoków, zeskoków i skoków w dal,
- ✔ doskonalenie prawidłowej postawy ciała i umiejętności zachowania równowagi,
- ✔ doskonalenie prawidłowego ułożenia ciała w leżeniu i w przewrotach,
- ✔ kształtowanie umiejętności łączenia rozbiegu z odbiciem jednonóż w skokach w dal i wzwyz,
- ✔ kształtowanie szybkości i koordynacji ruchowej,
- ✔ opanowanie umiejętności naśladowczych,
- ✔ ćwiczenia korekcyjno-uspokajające.

Dokonując analizy ww. zadań można zauważyć, że skupiają się one na kształtowaniu i doskonaleniu czynności ruchowych, których opanowanie pozwoli dziecku na osiągnięcie podstawowej sprawności fizycznej niezbędnej w dalszym procesie edukacji ruchowej. Bez wątpienia szeroki zasób różnorodności gier i zabaw ruchowych spełni te zadania w sposób wystarczający i zadowalający zarówno dziecko, jak i nauczyciela.

Wielu autorów zajmujących się problematyką aktywności ruchowej dzieci i młodzieży podejmowało próby dokonania klasyfikacji gier i zabaw ruchowych uwzględniając różne czynniki (Bondarowicz, 1994; Trzeźniowski, 1995; Janowska, 1999; Wysocka, 2003). Jedną z nich jest klasyfikacja dokonana przez Romana Trzeźniowskiego, który przedstawił ją w sposób następujący (ryc. 1.):



Ryc. 1. Klasyfikacja gier i zabaw ruchowych wg Romana Trześniowskiego.

W klasyfikacji tej autor dokonał podziału gier i zabaw ruchowych pod względem ich zawartości w zasadniczą treść (motoryczne uwarunkowania) (Trześniowski, 1995). Dla przykładu, gry i zabawy ze śpiewem realizowane są w zasadzie wśród dzieci będących w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Dla tych samych grup wiekowych Roman Trześniowski proponuje również realizację zajęć ruchowych w formie gier i zabaw orientacyjno-porządkowych lub na czworakach, natomiast w grupie dzieci starszych gry i zabawy rzutne, skoczne i z mocowaniem.

#### Gry i zabawy ze śpiewem

Cieszą się szczególnie zainteresowaniem dzieci młodszych:

- wpływają korzystnie na umuzykalnienie,
- kształtują poczucie rytmu, tempa i koordynacji ruchowej,
- kształtują estetykę ruchu, jego piękno i harmonię,
- wpływają korzystnie na kształtowanie się prawidłowej postawy ciała,
- wprowadzają w dobry nastrój,

- wyzwalają radość i uśmiech, dając zarazem odprężenie psychiczne,
- pozwalają zapomnieć o zmartwieniach, troskach i kłopotach,
- wpływają korzystnie na układ oddechowy (regulacja oddechu),
- wpływają korzystnie na układ mięśniowy (mięśnie mimiczne twarzy, międzyżebrowe, przepona).

#### Gry i zabawy orientacyjno-porządkowe

Celem tych zabaw jest ćwiczenie umiejętności skupienia przez dzieci uwagi podczas czynności ruchowych oraz opanowania określonych umiejętności:

- uczenie zasad wymijania się podczas zmian miejsca i kierunku,
- zajmowanie stanowisk w określonym miejscu,
- opanowywanie umówionych znaków i sygnałów,
- możliwość porozumiewania się z grupą bez sygnałów słownych,
- kształtowanie szybkiej i celowej reakcji,
- kształtowanie spostrzegawczości, orientacji, świadomości, dyscypliny,
- wpływ na opanowanie grupy przez prowadzącego,
- wprowadzenie w jej zachowanie ładu i porządku,
- pomagają w doskonaleniu zwinności i zręczności.

#### Gry i zabawy na czworakach

Stosowane w grupie dzieci najmłodszych:

- wzmacniają aparat kostno-stawowo-więzadłowy,
- kształtują w szczególności, jako zdolność motoryczną, siłę,
- wpływają na ogólne usprawnienie dziecka,
- wspomagają gibkościowy rozwój dziecka,
- wprowadzają w dobry nastrój i psychiczne odprężenie.

#### Gry i zabawy z mocowaniem

Stosowane w grupie dzieci starszych:

- wpływają korzystnie na prawidłowy rozwój aparatu mięśniowego,
- kształtują, jako zdolność motoryczną, siłę,
- wychodzą naprzeciw oczekiwaniu dzieci co do zapotrzebowania na tego rodzaju wysiłek fizyczny w danym okresie rozwoju ontogenetycznego,
- dają poczucie wiary we własne siły,
- pozwalają na manifestację własnej tężyzny fizycznej.

### Gry i zabawy bieżne

Stanowią podstawową i najczęstszą formę aktywności ruchowej dzieci i młodzieży:

- wiążą się z wielką ruchliwością i niepokojem ruchowym dzieci,
- zaspokajają obserwowany u dzieci tzw. „głód ruchu”,
- wywołują korzystne zmiany w układzie krążenia, oddychania, przemianie materii,
- podnoszą wydajność fizyczną organizmu,
- sprzyjają określeniu indywidualnych możliwości ucznia, zmierzeniu własnych sił z siłami rówieśników,
- wywołują dobry nastrój i psychiczne odprężenie,
- sprzyjają kształtowaniu takich zdolności motorycznych jak: szybkość, wytrzymałość, zręczność, zwinność,
- sprzyjają kształtowaniu charakteru (ambicja, wytrwałość, umiejętność współdziałania w zespole, odpowiednie zachowanie się w toku współzawodnictwa i walki sportowej).

### Gry i zabawy rzutne

Niezwykłe interesujące i atrakcyjne formy ruchu ze względu na swój charakter:

- pozwalają ukształtować umiejętność rzucania i celowania,
- kształtują siłę i szybkość (rzut z rozbiegu),
- kształtują koordynację wzrokowo-ruchową,
- wpływają korzystnie na umiejętność skupienia uwagi i koncentracji,
- wyzwalają w dziecku poczucie samozadowolenia i radości z osiągniętego wyniku.

### Gry i zabawy skoczne

Niezwykłe interesujące i atrakcyjne ze względu na możliwość wykonania ruchu pozwalającego ćwiczącemu oderwać ciało od podłoża:

- rozwijają takie cechy charakteru jak pewność siebie, wiara we własne siły, odwaga,
- kształtują w szczególności skoczność, zręczność, zwinność i siłę, połączone z biegiem, również szybkość,
- sprzyjają kształtowaniu koordynacji nerwowo-ruchowej,
- wzmacniają stawy kończyn dolnych (skokowy i kolanowy),
- w połączeniu ze skokami przez przyrządy sprzyjają zachowaniu równowagi i odpowiedniej postawy ciała w locie,
- stanowią podstawę do dalszego rozwoju i doskonalenia ruchowego,
- usprawniają ciało w sytuacjach życiowych.

### Gry i zabawy kopne

Przedmiot szczególnego zainteresowania chłopców i nie tylko:

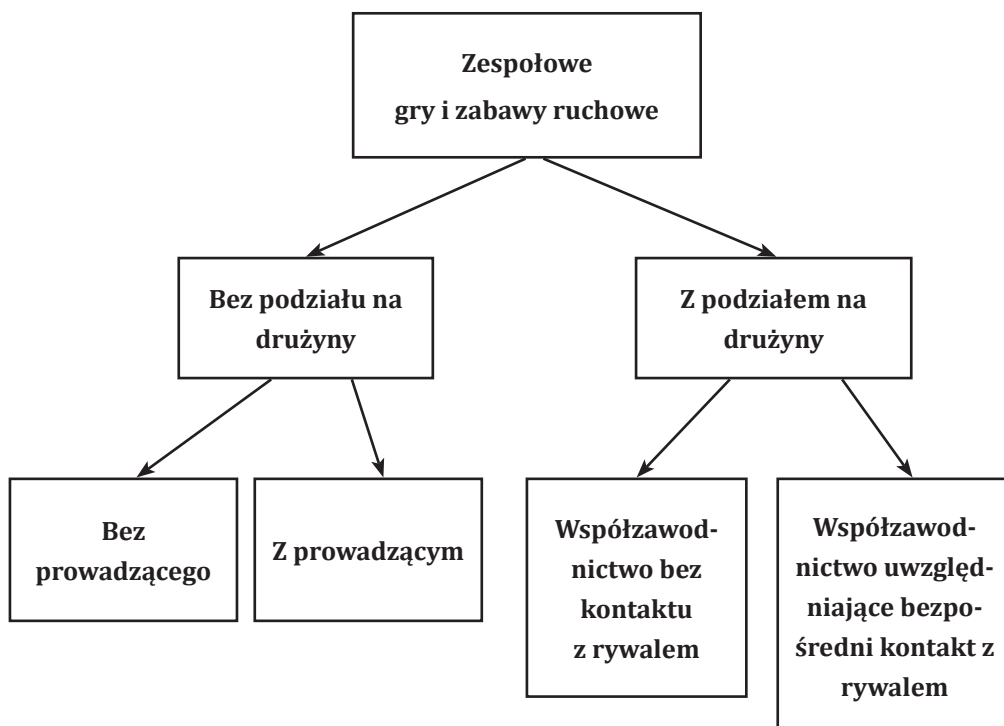
- umożliwiają wykazanie się zręcznością,
- sprzyjają rozwojowi i doskonaleniu kończyn dolnych,
- pozwalają osiąść umiejętność podbijania lub prowadzenia piłki,
- dają poczucie wartości własnych możliwości ruchowych (zadowolenie i satysfakcja z dobrze wykonanego zadania),
- w połączeniu z elementami biegu sprzyjają kształtowaniu zręczności, siły, szybkości i wytrzymałości,
- sprzyjają rozwijaniu i doskonaleniu szybkiej reakcji i koncentracji uwagi,
- kształtują umiejętność współpracy i współdziałania, a także karności i świadomej dyscypliny (przepisy gry, sędzia, kartki itd.).

Racjonalne stosowanie gier i zabaw ruchowych w pracy pedagogicznej oznacza konieczność dokonania ich klasyfikacji, stworzenia konkretnych grup gier i zabaw, tj. planowego ich doboru według określonych zasad celem realizacji zadań pedagogicznych (ruchowych) na lekcjach wychowania fizycznego. Taka klasyfikacja zapewni właściwy podział gier i zabaw ruchowych mających różnoraki charakter działań ruchowych (np. indywidualne lub zespołowe).

Indywidualne gry i zabawy ruchowe najczęściej organizowane są przez same dzieci w zależności od czasu czy rodzaju aktywnego wypoczynku (długość dnia, miejsce zabaw, przebywanie na różnego rodzaju koloniach i obozach).

Duże znaczenie w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą mają gry i zabawy zespołowe (grupowe), w których udział bierze duża liczba uczestników.

Wszystkim grom zespołowym towarzyszy podwyższona emocja rodząca się ze współzawodnictwa, gdzie na pierwszy plan wysuwają się takie wartości jak: wytrwałość, solidarność zespołowa, wzajemna współpraca w dążeniu do osiągnięcia zwycięstwa. Przykładem takiej zespołowej klasyfikacji gier i zabaw ruchowych (Korotkow, 2002, s. 229) może być zaprezentowana ilustracja (ryc. 2.).



Ryc. 2. Klasyfikacja zespołowych gier i zabaw ruchowych (wg organizacji zajęć).

Każda gra i zabawa ma swoją treść, formę (charakter organizacyjny) i metodyczne właściwości.

Treść poszczególnych gier i zabaw ruchowych może być prezentowana obrazowo lub jako warunkowy plan, jako działania ruchowe oraz obowiązujące w nich zasady ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego wyznaczonego celu.

Formę gier i zabaw ruchowych stanowi organizacja działań uczestników, umożliwiająca szeroki wybór sposobów działania w kierunku osiągnięcia danego celu. Forma gry i zabawy ruchowej zawsze uwarunkowana jest jej treścią.

Obecnie w praktyce nauczycielskiej wykorzystywane są **dwa rodzaje podstawowych właściwości gier i zabaw ruchowych**.

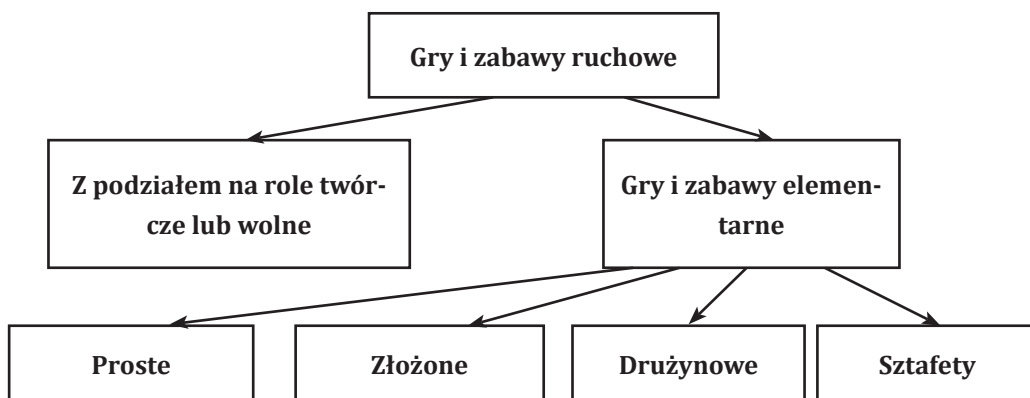
**Pierwsza właściwość** to gry i zabawy z podziałem na role twórcze lub wolne, w których uczestnicy sami nakreślają plan gry oraz sami urzeczywistniają (określają) osiągnięcie wyznaczonego celu. W procesie tym plan może ulegać zmianom, uzupełniać się o odpowiednie treści co do życzeń i fantazji uczestników zabawy. U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wśród uczestników zabawy, występują role fabularyzowane, zajmujące poczesne miejsce w ich życiu. W tych grach i zabawach podział ról następuje w zależności od tematyki zabawy, dlatego też psycholodzy wskazują na zasadność prowadzenia takich zajęć.



Taki podział może przewidywać wyodrębnienie ról jako indywidualne lub grupowe. Zazwyczaj w tak charakteryzowanej zabawie młodsze dzieci wcielają się w otaczającą ich rzeczywistość (gra w szkołę, matka-córka, koniki itp.). Gry i zabawy z podziałem na role są istotnym elementem pracy wychowawczej nie tylko z małymi dziećmi, ale i ze starszymi, niejednokrotnie nawet w pracy z młodzieżą.

**Druga właściwość** to gry i zabawy ruchowe organizowane z ustalonymi zasadami, zwane grami i zabawami elementarnymi. Wymagają one najczęściej kierowniczej roli ze strony osób dorosłych lub też ze strony samych dzieci, wśród których jedno z nich pełni rolę „przywódcy”. Gry te są bardzo różne w zależności od ich treści:

- a) Proste gry i zabawy ruchowe ukierunkowane na indywidualne działania, w których każdy uczestnik, przestrzegając określonych wcześniej reguł i zasad, walczy o zwycięstwo dla samego siebie. Całość działania w takich zabawach skierowana jest na doskonalenie samego siebie, na okazanie wyższości w zręczności, celności, sile, szybkości, wytrzymałości i innych cechach sprawnościowych nad innymi. W grach tych główne znaczenie ma własna inicjatywa oraz indywidualne umiejętności i możliwości.
- b) Złożone gry i zabawy ruchowe, będące wstępnym etapem do gier drużynowych, w których uczestnicy mają możliwość spełnienia swoich zainteresowań ruchowych, współuczestnicząc w zabawie ze swoimi kolegami z zespołu, pomagając im niejednokrotnie w osiągnięciu satysfakcjonującego ich wyniku (zwycięstwa).
- c) Gry i zabawy drużynowe, w których grający tworzą oddzielne kolektywy (drużyny). Gry te charakteryzują się silnym pierwiastkiem współzawodnictwa, skierowanym na osiągnięcie wspólnie wyznaczonych celów, bezwzględnym podporządkowaniu się interesom swojej drużyny. W wyniku takiego zachowania od działań każdego gracza (zawodnika) zależy niejednokrotnie powodzenie całej drużyny. W grach i zabawach drużynowych uczestnicy są zobowiązani do współdziałania z innymi uczestnikami zabawy ze swojej drużyny. Celem koordynacji wszelkich zespołowych działań jest konieczność wyodrębnienia spośród grających osób odpowiedzialnych za takie zachowania, czyli kapitanów drużyn.
- d) Gry-sztafety (wyścigi sztafetowe), w których uczestnicy współzawodniczą w swojej drużynie samodzielnie (pojedynczo) lub grupami przy wzajemnej pomocy wszystkich swoich kolegów z drużyny, ale bez bezpośredniego kontaktu z rywalem. Opisaną wyżej klasyfikację gier i zabaw ruchowych prezentuje ryc. 3.



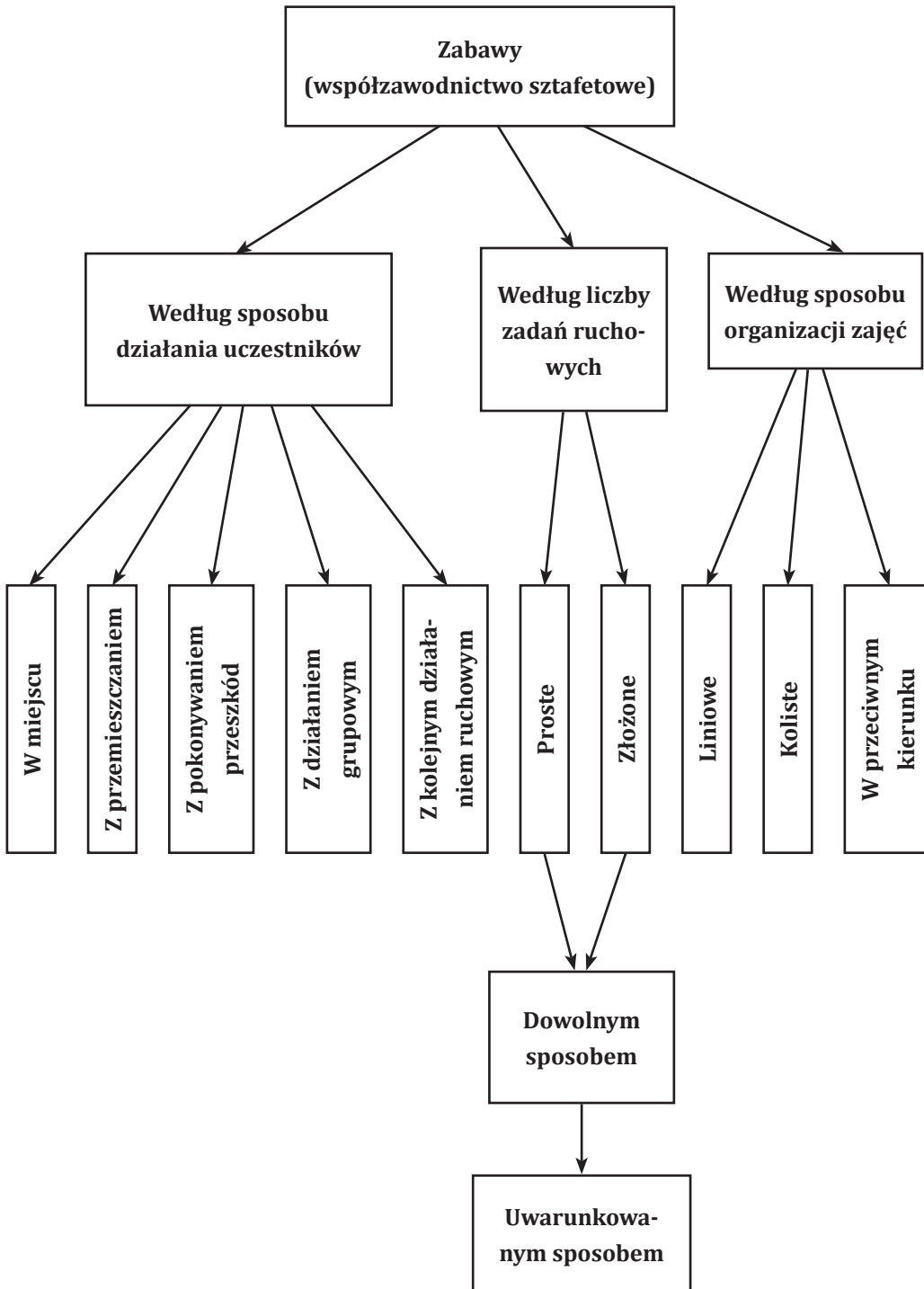
**Ryc. 3. Klasyfikacja gier i zabaw ruchowych (wg treści zajęć).**

Współzawodnictwo w formie sztafet ma ogromne znaczenie przy rozwoju zdolności szybkościowych, zręcznościowych, szybkościowo-siłowych, w doskonaleniu umiejętności ruchowych, jak również w nabywaniu nowych, coraz bardziej trudnych nawyków ruchowych. Jest to uwarunkowane koniecznością podejmowania szybkich działań, a także koniecznością zadbania o własne siły, przejawiając się ekonomiką ruchu, sprytem i pomysłowością.

Do uczestnictwa w zabawach sztafetowych można klasyfikować uczestników według podstawowych zalet (Korotkow, 2002, s. 229): sposobu działania, liczby stawianych zadań ruchowych oraz sposobu zorganizowania jej uczestników (ryc. 4.).

Sposoby działań we współzawodnictwie sztafetowym dzielą się na indywidualne i zespołowe. Pod względem rodzaju zadania ruchowego we współzawodnictwie indywidualnym sztafety można podzielić na:

- sztafety w miejscu (bez przemieszczania się jej uczestników),
- z przemieszczaniem się i dodatkowymi zadaniami ruchowymi (np. z pokonywaniem przeszkód).



Ryc. 4. Przykładowa klasyfikacja sztafet.

Sztafety zespołowe charakteryzują się:

- grupowym działaniem, gdzie koordynacja tych działań daje uczestnikom każdej z drużyn możliwość powodzenia we współzawodnictwie;
- każdym kolejnym zadaniem ruchowym w kompatybilnym działaniu całego zespołu.

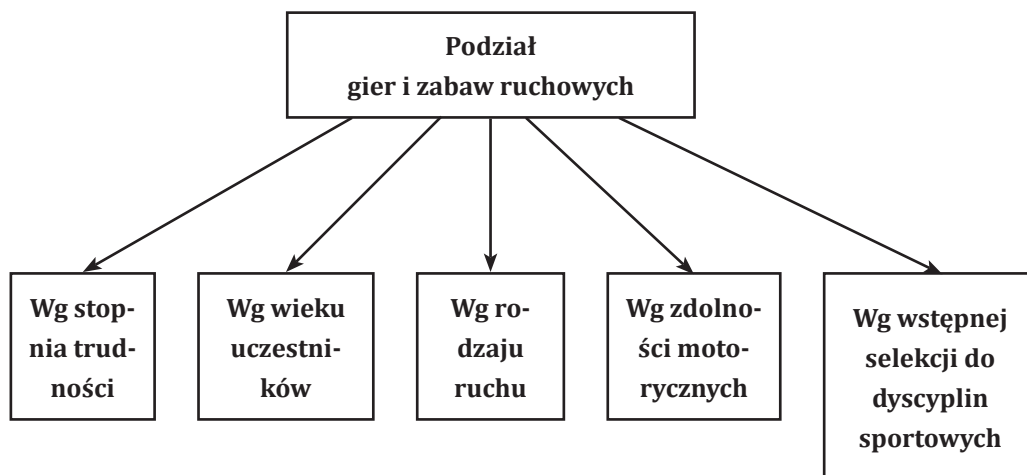
W zależności od liczby stawianych zadań ruchowych sztafety można podzielić na proste i złożone. W pierwszym przypadku musi być spełniony jeden warunek (np. bieg na określonym dystansie, przenoszenie przedmiotów, zadania ruchowe z piłką, skok itp.). W drugim przypadku wymagane jest, aby uczestnik zabawy (zawodnik) w trakcie współzawodnictwa sztafetowego mógł wykonać kilka konkretnych zadań (np. bieg, pełzanie, prze-wrót, skok itp.).

Wykonywane w trakcie sztafety zadania mogą być uwarunkowane wcześniej określonym sposobem wykonania danego zadania ruchowego lub możliwością wyboru dowolnego, najbardziej racjonalnego wariantu w celu jego prawidłowego wykonania.

Według sposobu organizacji zabawy, w odniesieniu do jej uczestników, sztafety można podzielić na:

- liniowe, w których drużyna ustawiona jest pojedynczo w szeregu lub w rzędzie i porusza się do przodu i z powrotem lub też wykonuje inne zadania (np. przekazywanie piłki pomiędzy sobą);
- koliste, w których albo sami gracze poruszają się po obwodzie koła lub cała drużyna, albo też stojąc w miejscu tworzą koło i podają między sobą różne przybory (np. piłkę);
- poruszające się w przeciwnym kierunku, w których połowa uczestników każdej drużyny staje po przeciwnej stronie placu zabawy i przemieszcza się do swoich, stojących naprzeciw rzędów lub przekazują naprzeciw siebie różne przybory (np. piłkę, ringo).

Analiza zebranej literatury (Bajramuchow, 1969, s. 26-28; Bylejewa, 1982, s. 224; Korowin, 1996, s. 120; Żukow, 2000, s. 160; Korotkow, 2002, s. 229) oraz uogólnione doświadczenia praktyki zawodowej wynikającej z pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym (Bejmen, 1996, s. 51-53; Dichtjarew, 1998, s. 28-30; Ławrentiew, 1999, s. 84-87) pozwoliła na stwierdzenie, że wielu autorów podejmowało już próby dokonania klasyfikacji gier i zabaw ruchowych również i pod względem działań ruchowych wynikających z ich właściwości (ryc. 5.).

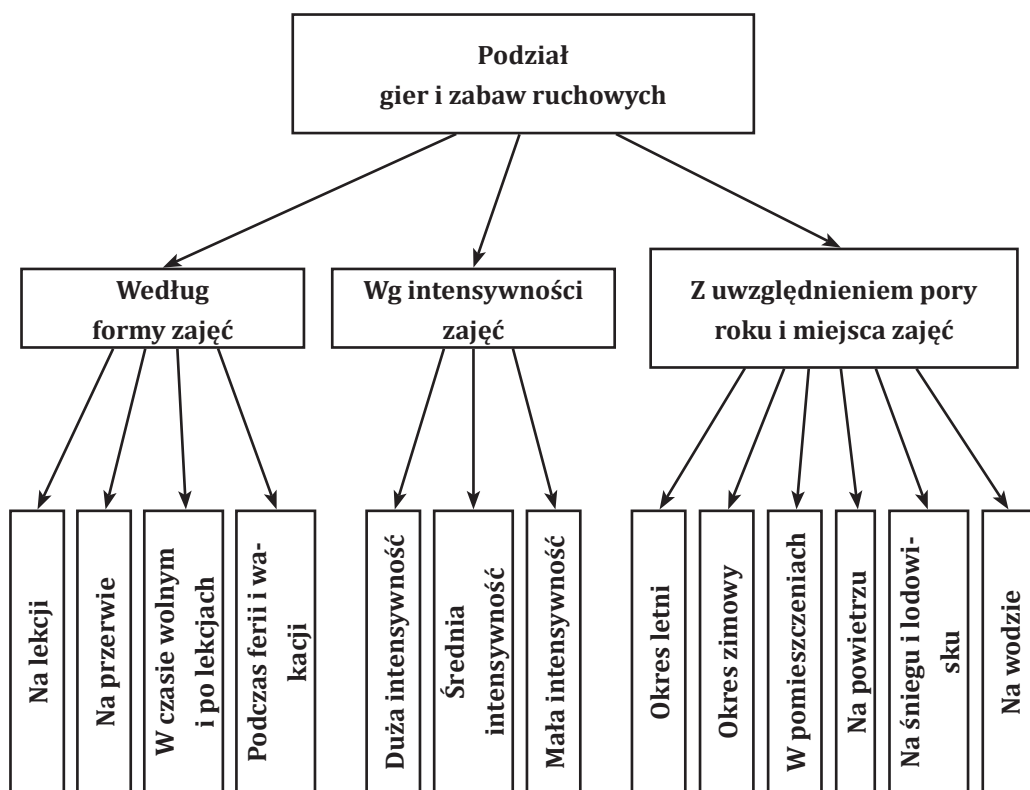


Ryc. 5. Jeden z wielu wariantów klasyfikacji gier i zabaw ruchowych pod względem ich właściwości.

W zaproponowanym wariantcie (ryc. 5.) gry i zabawy ruchowe zostały podzielone według:

- stopnia trudności, zaczynając od najprostszych do najbardziej złożonych;
- właściwości rozwojowych wieku kalendarzowego dzieci (6-9 lat, 10-12 lat, 13-15 lat);
- rodzaju danego ruchu, istotnego dla danej gry i zabawy (gry i zabawy z elementami ćwiczeń ogólnorozwojowych, z biegiem, ze skokami, z rzutami, gry i zabawy na śniegu);
- danej zdolności motorycznej, dominującej w konkretnej grze lub zabawie (gry i zabawy sprzyjające rozwojowi szybkości, siły, skoczności, wytrzymałości, zręczności, gibkości);
- wstępnej selekcji, przygotowując dzieci do uprawiania w przyszłości różnych dyscyplin sportowych (np. gry z elementami taktyki i techniki z koszykówki, piłki ręcznej itp.).

Gry i zabawy ruchowe można również klasyfikować według innych kryteriów, sprzyjających na przykład właściwemu ich doborowi w zależności od czynników organizacyjnych (ryc. 6.).



Ryc. 6. Wariant klasyfikacji gier i zabaw ruchowych wg warunków organizacyjnych.

Klasyfikacja gier i zabaw ruchowych pod względem warunków organizacyjnych przewiduje ich podział uwzględniając:

- formę zajęć (na lekcji, przerwie, w czasie wolnym, podczas świąt);
- charakter intensywności zajęć (duża, średnia i mała intensywność);
- okres i miejsce prowadzenia zajęć (okres letni, zimowy), w pomieszczeniach zamkniętych, na świeżym powietrzu, śniegu, lodowisku, wodzie.

*Tomasz Sosnowski*

## **4 PLATFORMA E-LEARNINGOWA – ISTOTNY KOMPONENT REALIZACJI PROJEKTU PODNOSZĄCEGO JAKOŚĆ PRAKTYK STUDENCKICH NA KIERUNKU WYCHOWANIE FIZYCZNE**

Zmienia się gwałtownie codzienna przestrzeń życia człowieka, obszar i rodzaj kontaktów społecznych, poznawczych, źródła rozrywki, ale i edukacji. Pojawiają się wciąż nowe możliwości kształtowania ludzkich przeżyć, doświadczeń, zdobywania nowej wiedzy oraz informacji. Współczesne środowisko życia człowieka tworzy nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale również to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu, a więc za pomocą mediów i multimediów elektronicznych (Przeclawska, 1996). Współczesny człowiek wzrasta w świecie zdominowanym przez media, nowe technologie medialne. Kształtujące się obecnie *społeczeństwo informacyjne* powoduje dogłębne i zasadnicze zmiany w edukacji, w przyswajaniu wiedzy i jej wartościowaniu. Wykorzystanie środków informatyki w edukacji staje się obecnie czymś nieodzownym, wręcz niezbędnym w prowadzeniu efektywnego procesu nauczania.

Jak pokazuje dzisiejsza rzeczywistość, praca z uczniami w większości szkół opiera się na tradycyjnych metodach kształcenia opartych na systemie klasowo-lekcyjnym z przewagą metod podająco-słownych, które w dobie rozwiniętych mediów i multimediów elektronicznych nie zachęcają młodego człowieka do zbyt dużej aktywności na polu edukacyjnym. Pracownie komputerowe, jeżeli są w szkołach, to w większości z nich wykorzystywane są do prowadzenia zajęć z informatyki. Dynamiczny rozwój mediów elektronicznych we współczesnym świecie spowodował obecnie zainteresowanie dotyczące sposobu ich wykorzystania. Przyjmując stanowisko M. McLuhana można zauważyć, że współczesne media elektroniczne „posiadają siłę jednoczącą ludzi, zbliżającą ich do takiego stopnia, że tracą oni swoją indywidualność. Powoduje to fakt istnienia człowieka w >zbiorowej świadomości<<sup>1</sup>, którą można określić również jako świadomość edukacyjna. Czy i na ile media mogą stać się narzędziem wspomagającym proces edukacji współczesnego człowieka? Na tak postawione pytanie odpowiedzią może stać się wskazanie możliwości związanych z wykorzystaniem platformy e-learningowej, która może pełnić istotną rolę uzupełniając i jednocześnie wspomagając realizowany proces dydaktyczny. Rozwijając termin nauczania na odległość należy zauważyć, że jest to metoda nauczania, która zamiast bezpośredniego kontaktu ucznia i nauczyciela (studenta i profesora) wprowadza kontakt pośredni (Goban-Klas, 1999). Uczyć się na odległość to znaczy opanować wiedzę samodzielnie bez udziału tradycyjnej formy lekcji. Każdy uczestnik tego procesu wyznacza sobie (programuje) cel kształcenia dostosowany do swych potrzeb oraz warunków i trybu swego życia. Zasadniczym celem edukacji

1 Rozmowa z McLuhanem, „Kultura”, 1975, nr 17.

na odległość jest wyzwoleniem człowieka wszędzie, gdzie jest to możliwe, głównie z jego ograniczeń i ignorancji środowiska. W takim ujęciu edukacji na odległość, jej zadaniem jest zapewnienie do niej dostępu nie tylko członkom tworzącego się społeczeństwa informacyjnego (czyli społeczeństwa ery wiedzy, informacji i komunikacji), ale i tym, którzy funkcjonują dziś na marginesie tego społeczeństwa, w tzw. niszach edukacyjnych (często żyjąc na terenach, na których utrudniony jest dostęp do sieci elektronicznej, a tym samym do wiedzy). Głównymi zaletami edukacji na odległość są:

- możliwość kontaktowania się bez żadnych barier (uczeń-nauczyciel, mentor, szkoła, baza informacyjna itd.),
- łatwa dostępność,
- szybkość dotarcia do informacji (wiedzy), możliwość jej weryfikacji,
- dostosowanie informacji do potrzeb odbiorcy,
- wiele osób może korzystać z tej samej wiedzy, informacji w tym samym czasie.

Odnosząc zagadnienie edukacji e-learningowej do podjętego w tym projekcie problemu związanego z poprawą jakości realizowanych praktyk studenckich na kierunku wychowanie fizyczne, można postawić pytanie, na ile pomogą w realizacji tego zadania nowe media?

Należy uwzględnić, że osobami korzystającymi z tego narzędzia będą ludzie pokolenia „wychowanego w świecie mediów”. Trudno obecnie realizować program kształcenia tylko i wyłącznie opartego na tradycyjnej „zielonej tablicy i białej kredzie”. Platforma pozwoli uczynić proces kształcenia bardziej atrakcyjnym i o urozmaiconej formie, dostarczając jednocześnie w sposób właściwie nieograniczony wiedzę potrzebną do codziennego funkcjonowania w szkole, w przyszłej pracy zawodowej.

Powołanie platformy e-learningowej jako medium interaktywnego spowoduje pobudzenie i zachęci do poszukiwań i odkryć. Umożliwi rozwój nowych umiejętności kognitywnych oraz językowych. Będzie działać na studentów (przyszłych nauczycieli) aktywizująco i służyć im jako środek pobudzający odkrywcze pasje związane z realizowanym programem praktyk studenckich. Zapewni użytkownikom poczucie czynnego udziału w samym procesie kształcenia oraz kontrolę nad przekazywanymi lub możliwymi do uzyskania danymi bądź informacjami. Wykorzystanie nowych mediów w procesie uczenia się i nauczania pozwala na syntezę wizualną, słuchową i dotykową. Pozwala promować myślenie twórcze, które zacznie przenikać wszystkie aspekty uczenia się studenta. Umiejętność pracy z komputerem ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania. Wykorzystując platformę e-learningową w procesie realizacji praktyk studenckich (a więc bardzo ważnego elementu uzupełniającego część teoretyczną całego toku studiów), studenci nauczą się formułowania problemów i analizowania możliwości uzyskania jego optymalnego rozwiązania. Wypracowane przez to umiejętności wyrobią pośród nich nawyk myślenia twórczego i pojęciowego. Zatem realizowany jest cel procesu nauczania i uczenia



się poprzez przyswajanie wiadomości, umiejętności i wartości oraz monitorowany jest proces dydaktyczno-wychowawczy.

Innymi istotnymi argumentami przemawiającymi za stworzeniem platformy e-learningowej w ramach realizacji tego projektu jest to, że poprzez korzystanie ze sprzętu informatycznego wyrabiany jest nawyk koncentracji i dobrego zorganizowania swej pracy. Opanowanie określonych umiejętności w pracy z komputerem takich jak: znajomość klawiatury i sposobów użycia określonych klawiszy, uruchomienie programu i praca z nim stanowią ważny element kultury informatycznej, którą studenci – przyszli nauczyciele-wychowawcy powinni posiadać w trakcie odbywania studiów.

Należy także ukazać określone wartości pedagogiczne wynikające z istnienia platformy e-learningowej. Kształtujące się obecnie *społeczeństwo informacyjne* powoduje dogłębne i zasadnicze zmiany w edukacji, przyswajaniu wiedzy i jej wartościowaniu. Wykorzystanie środków informatyki w edukacji na poziomie szkół wyższych powinno zwiększyć efektywność działań edukacyjnych przyszłych nauczycieli i zapewnić maksymalną indywidualizację procesu realizacji praktyk na kierunku wychowanie fizyczne, bo przecież każdy człowiek ma inną osobowość i pracuje w innym tempie. Takie działanie zapewni każdemu studentowi komfort psychiczny.

Rozważając zasadność powołania do istnienia platformy e-learningowej należy zwrócić uwagę na potrzebę spełnienia warunków w samej szkole (w której to studenci – przyszli nauczyciele odbywają praktykę) i podstawie programowej wdrażającej uczniów do kształcenia za pomocą multimediów. Wydaje się ważne przyjęcie określonych zasad, które to umożliwią, a jednocześnie wyznaczą nowe kierunki działań edukacyjnych. Są one następujące:

- zasada podmiotowości – przejawia się w samodzielnym myśleniu i działaniu, a towarzyszy jej zainteresowanie, ambicja, aspiracje i wola zdobycia nowej wiedzy,
- zasada indywidualizacji – uwzględnia przede wszystkim możliwości poszczególnych uczniów, studentów,
- zasada stopniowania samodzielności – odnosi się do potrzeby osiągnięcia określonego stopnia samodzielności na odpowiednim poziomie kształcenia,
- zasada inspiracji i koordynacji – ogromna rola w tym procesie opiekuna-koordynatora tego, co dzieje się na platformie e-learningowej, który poprzez swoją postawę wzbudza wśród młodzieży postawę poznawczą i ukazuje, w jaki sposób można ją zaspokoić; osoba taka stawia młodych ludzi w sytuacjach problemowych oraz stwarza warunki sprzyjające samodzielnemu podejmowaniu i realizacji zadań poznawczych.

Ażeby wykorzystanie platformy e-learningowej w procesie edukacyjnym przyniosło pożądane efekty, muszą być do tego przygotowani także nauczyciele-opiekunowie merytoryczni platformy edukacyjnej. Powinni oni:

- kształcić się i doskonalić swoje kwalifikacje dotyczące wykorzystania mediów i multimediiów elektronicznych w procesie uczenia się,
- być świadomi zadań edukacyjnych, które stoją przed nimi, a które są związane z nauczaniem przedmiotów z poszczególnych bloków tematycznych,
- zdobywać wiedzę dotyczącą możliwości zastosowania nowych technologii w procesie nauki i samokształcenia,
- systematycznie i samodzielnie korzystać z wielu źródeł wiedzy na swoich zajęciach,
- stwarzać sytuacje edukacyjne na własnych zajęciach, ukazujące zasadność wykorzystania w procesie nauczania platformy e-learningowej.

Proces wykorzystania nowych mediów w edukacji na poziomie akademickim przynieść może zakładane efekty w sytuacji, kiedy również, a może przede wszystkim, wśród studentów rozbudzi się zainteresowanie i potrzebę wykorzystania platformy e-learningowej. Można zwrócić uwagę na dwa aspekty z tym związane:

- aspekt psychologiczny – związany z kształtowaniem wśród młodzieży motywacji i zainteresowania nowymi metodami kształcenia (w tym wykorzystanie platformy e-learningowej),
- aspekt dydaktyczny – który ukaże różne źródła wiedzy (w tym multimedialne) i w konsekwencji nauczy sposobów wykorzystania tych źródeł.

Każdy nowy sposób dochodzenia do wiedzy wiąże się z nowymi kompetencjami, które nie każdemu człowiekowi są przypisane. Wykorzystanie platformy e-learningowej w procesie uczenia się może mieć sens zastosowania w sytuacji, w której spełnione zostaną następujące etapy wprowadzania do tradycyjnego toku kształcenia nowych elementów multimedialnych. Obejmują one następujące fazy:

- rozpoznanie potrzeb, oczekiwań, zainteresowań i możliwości zdobywania wiedzy (w sposób szczególny może to dotyczyć studentów kierunku wychowanie fizyczne) za pomocą platformy przez poszczególnych studentów,
- stwarzanie sytuacji, które pozwolą inspirować, wzbudzać, podtrzymywać aktywność młodego człowieka na platformie e-learningowej,
- udostępnianie im wiedzy za pośrednictwem platformy e-learningowej,
- udzielanie porad związanych z wykorzystaniem platformy,
- wspomaganie studentów w procesie dochodzenia do wiedzy za pośrednictwem

platformy e-learningowej,

- odgrywanie roli ich partnera podczas ustalania celów i sposobów kształcenia,
- rozbudzenie wśród młodzieży nowych potrzeb oraz oczekiwań związanych z wykorzystaniem platformy,
- doskonalenie wraz z nimi platformy celem jeszcze efektywniejszego uprawiania edukacji za pomocą platformy e-learningowej.

Podejmując zagadnienie edukacji w kontekście wykorzystania nowych mediów i ultimediów należy także określić zadania współczesnej placówki edukacyjnej (już od poziomu szkoły podstawowej), do których z całą pewnością należą:

- umożliwienie wszystkim uczniom poznanie podstaw technologii informacyjnej,
- uwzględnienie technologii informacyjnej w programach różnych dziedzin nauczania oraz umożliwienie uczniom i ich nauczycielom wykorzystywanie jej zgodnie z tymi programami w celu nabycia umiejętności korzystania z informacji i posługiwania się technologią informacyjną,
- wykorzystywanie technologii informacyjnej jako pomocy w realizacji programu nauczania – podnosząc jednocześnie ich jakość i atrakcyjność przebiegu, a tym samym powodując w większym stopniu zainteresowanie daną dziedziną wiedzy.

Realizacja tego projektu, uwzględniająca aspekt innowacyjności z całą pewnością w efekcie końcowym przyniesie następujące pożądane efekty:

- a) wzrost motywacji i zainteresowań studentów – przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego pokrewnymi naukami wspomagającymi ich pracę nauczycielską,
- b) wzrost ich praktycznych umiejętności zainteresowanych swoim kierunkiem studiów,
- c) podniesienie poziomu kompetencji przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie wykorzystania nowych narzędzi informatycznych w procesie dydaktycznym.

Mamy przekonanie, że studenci, którzy wezmą udział w projekcie, rozbudzą w sobie zainteresowanie i wyrażą wolę poszukiwania nowych informacji z zakresu pedagogiki, psychologii, psychoterapii, które pozwolą im stać się lepszymi dydaktykami w przyszłej pracy, przy jednoczesnym wzroście ich motywacji do dalszych nieustających penetracji tych obszarów edukacyjnych. Wymiernymi efektami ich udziału w projekcie będzie pozyskanie nowych lub podniesienie poziomu ich kompetencji w zakresie:

- a) umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce,
- b) znajomości nowych technologii informatycznych,
- c) nabycia umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów,
- d) kompetencji do pracy w grupie oraz z grupą, dobierania się w grupy, dzielenia się zadaniami oraz związanymi z nimi trudnościami,
- e) wspólnego przewidywania trudności w realizacji projektu i radzenia sobie z nimi,

- f) dyskusowania na temat projektu,
- g) korzystania z różnych źródeł informacji i selekcji informacji,
- h) zapisywania i prezentowania zebranych materiałów,
- i) podejmowania decyzji,
- j) oceniania i samokontroli,
- k) wyrażania własnych opinii i słuchania opinii innych osób.

Platforma e-learningowa z całą pewnością podniesie jakość realizowanych praktyk studenckich na kierunku wychowanie fizyczne. Nie należy zapominać, że w projekcie mamy element współpracy różnych podmiotów środowiskowych, co w istotny sposób przemasza za powołaniem jej do istnienia. Umożliwi ona pośredni, ale jednocześnie bardzo szybki kontakt wszystkich partnerów biorących udział w projekcie, stworzy możliwość ciągłych modyfikacji realizowanych zajęć, służących podniesieniu ich jakości. Nie należy zapominać, że uruchomienie platformy e-learningowej to krok w przyszłość edukacji, to element innowacyjny w prowadzonych zajęciach i przede wszystkim służący wypracowaniu modelowego, a więc wzorcowego programu realizowanych praktyk na kierunku wychowanie fizyczne.

Jednym z partnerów (bardzo ważnym) w prezentowanym projekcie jest miasto Białystok. Już wiemy, gdyż takie zapewnienie otrzymaliśmy, że po zakończeniu projektu przedstawiciele miasta widząc końcowy efekt, a więc: wysoki poziom merytoryczny zrealizowanych praktyk, sprawność ich przebiegu, efekt końcowy w postaci dobrze przygotowanych nauczycieli wychowania fizycznego do pracy w szkole będą dalej prowadzić platformę w celu udostępniania tej znakomitej oferty edukacyjnej jak największej liczbie innych podmiotów chcących korzystać z pozytywnych doświadczeń i wdrażać wysokie standardy realizacji tej ważnej części kształcenia na poziomie akademickim. Należy po raz kolejny przypomnieć, że nie jest to tylko i wyłącznie propozycja realizacji programu praktyk na kierunku wychowanie fizyczne, ale ma to być określony model stanowiący bazę do wypracowania jak najlepszych wzorców realizacji tego rodzaju zajęć na innych kierunkach humanistycznych i nie tylko. Takie działania należy podjąć ze względu na słabą ocenę wyrażaną przez studentów na temat realizowanych dotychczas praktyk. Musimy zdać sobie sprawę z rangi tego rodzaju zajęć i podjąć wszelkie starania o jak najlepsze, z jednej strony, przygotowanie programów realizowanych praktyk, a z drugiej, zadbać o innowacyjność realizowanych zajęć, co będzie skutkowało lepszym przygotowaniem studentów do przyszłej pracy w charakterze nauczyciela-wychowawcy.

Realizacja praktyk pedagogicznych na wysokim poziomie merytorycznym oraz organizacyjnym wymaga zaangażowania wielu przedstawicieli różnych podmiotów środowiskowych. Wprowadzenie i uruchomienie platformy e-learningowej pozwoli na zwiększenie efektywności komunikacji poszczególnych osób związanych z realizacją tego zadania, umożliwi wymianę w szybki sposób własnych doświadczeń w tym zakresie, weryfikację wiedzy z danej dziedziny, umożliwienie dostępu wszystkim zainteresowanym do modelo-

wych rozwiązań w tym zakresie, ciągły monitoring i stałe podnoszenie jakości wraz z bieżącą weryfikacją treści związanych z realizacją tego działania.

**BIBLIOGRAFIA:**

Goban-Klas T., Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Warszawa, 1999.

Przeclawska A., Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań, Warszawa, 1996.

Rozmowa z McLuhanem, „Kultura”, 1975, nr 17.

Tomasz Bajkowski

# 5 TOŻSAMOŚĆ STUDENTA – SPECYFIKA MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

Młodzież akademicka jest odbierana jako przedstawiciele grupy o potencjalnie największych aspiracjach i kapitale społecznym. Elitarność tej grupy młodzieży jest przy tym konwencją umowną ze względu na coraz liczniejszy udział młodego pokolenia w wyższych szczeblach edukacji. Student to nadal brzmi dumnie, ale coraz trudniej przyjąć jednolity klucz analizy i interpretacji zjawisk zachodzących w funkcjonowaniu tej grupy. W ostatnim czasie dość wyraźnie obserwowany jest interdyscyplinarny dyskurs naukowy, który prowadzić ma do udzielenia odpowiedzi na pytania o tożsamość człowieka. W jakiejś mierze jest to próba asymilacji zmian cywilizacyjnych, które nieść może ze sobą proces globalizacji. Z jednej strony istnieje zagrożenie unifikacji różnych dziedzin naszego życia, z drugiej zaś szansa wytworzenia wielotożsamości. Aby móc normalnie funkcjonować, człowiek potrzebuje zarówno poczucia swojej indywidualności, wyjątkowości, jak i przynależności do jakiejś kategorii, grupy. Młodzież to z definicji ta grupa społeczna, która w najsilniejszy sposób przeżywa ten proces.

## Tożsamość

Analiza pojęcia tożsamość ma w swojej naturze charakter wieloznaczny i interdyscyplinarny. Teilhard de Chardin<sup>1</sup> postrzega tożsamość jako negocjowany społecznie projekt świadomości indywidualnej. Takie spojrzenie czyni współodpowiedzialnym za tworzenie się tożsamości zarówno samą jednostkę, jak i społeczne otoczenie. W tym duchu owo pojęcie definiuje Jerzy Nikitorowicz *jako konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy*<sup>2</sup>. Kulturę możemy tu rozumieć jako rodzaj zewnętrznego sumienia<sup>3</sup>, zbiór reguł i praw, granic, w których jednostka powinna się poruszać, aby być społecznie akceptowana. Granice te są, oczywiście, elastyczne i mogą podlegać zmianom za sprawą ludzi transgresyjnych<sup>4</sup>, wychodzących poza ramy kultury, dzięki którym możemy odnotować pewien postęp, rozwój cywilizacyjny. Kultura to również miejsce poszukiwania źródeł odniesienia, niezbędnych do kategoryzacji oraz określania własnej pozycji w świecie.

Analizując ewolucję definiowania tożsamości można by przytoczyć dwie tradycje<sup>5</sup>, z których pierwsza (reprezentowana m.in. przez Kartezjusza, Kanta) pojmowała tożsamość

1 B. Pasamonik, *Tożsamość osobowa*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, 1999.

2 J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Białystok, 1995.

3 Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa, 1992.

4 J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa, 1997.

5 B. Pasamonik, *Tożsamość osobowa*, Kraków, 1999.

jako ukrytą „istotę” człowieka, będącą jednocześnie wspólną całości rodzaju ludzkiemu, natomiast druga tradycja (reprezentowana m.in. przez Nietzschego, Heideggera, Sartre'a) traktowała to samo pojęcie jako wynalazek czy budowę, konstruowane przez wybór i decyzję, a potem konsekwentną realizację projektu. Obie tradycje są zgodne, że tożsamość nie jest dana człowiekowi od razu, lecz należy szukać jej w ciągu całego życia, uczynić ją przedmiotem poszukiwań codziennej ludzkiej aktywności.

Próbę uporządkowania badań nad tożsamością poczynili również R. Robinson<sup>1</sup> oraz Z. Bokszański<sup>2</sup>, wyodrębniając cztery modele:

- *Model zdrowia* – ujmuje tożsamość jako warunek zdrowia psychicznego jednostki. Ma ona bowiem potrzebę pozytywnego odniesienia lub potwierdzenia własnej tożsamości. E. Erikson twierdzi, że tożsamość to narastająca w toku doświadczeń zdolność *ego* do integrowania wszystkich identyfikacji<sup>3</sup>.
- *Model interakcyjny* – ujmuje tożsamość jako przedmiot, wynik i zasób interakcji oraz koncentruje się na mechanizmach rozpatrywania, definiowania i interpretowania siebie i innych w sytuacjach oddziaływań.
- *Model światopoglądowy* – zakłada, że tożsamość stanowi drugą, obok usankcjonowanych społecznie norm, determinantę życia społecznego jednostki. Człowiek stale usiłuje uzyskać od innych potwierdzenie słuszności własnego, subiektywnego spojrzenia na siebie.
- *Model egologiczny* – próbuje opisać ogólne właściwości tożsamości jednostki oraz jej genezę i transformację. J. Koziński<sup>4</sup> w swej teorii samowiedzy podkreśla, że sądy na temat własnej osoby, będące niejasne i uwarunkowane sytuacyjnie, nie pozwalają na mówienie o poczuciu własnej tożsamości. Jest ona kształtowana w wyniku komunikacji interpersonalnej i przybiera formy obrazowe, symboliczne lub behawioralne.

Większość prezentowanych koncepcji podkreśla konieczność wyodrębnienia dwóch subsystemów tożsamości: osobowej i społecznej. J. Turner<sup>5</sup> za **tożsamość społeczną** uznał sumę wszystkich społecznych identyfikacji, z których korzysta podmiot przy opisywaniu siebie. **Tożsamość osobowa**, w jego ujęciu, to coś więcej niż zestaw indywidualnych cech i przekonań, gdyż kształtowana jest na zasadzie wypracowania kompromisu pomiędzy tym, co indywidualne, a tym, co powszechne. P. Boski<sup>6</sup> podkreślał, że tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikalności, natomiast społeczna zasadza się na potrzebach

1 J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Białystok, 1995.

2 Z. Bokszański, *Tożsamość jednostki. Kultura i społeczeństwo*, Warszawa, 1988.

3 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń, 2000.

4 J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, 1981.

5 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, 1985.

6 P. Boski, M. Jarymowicz, M. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa, 1992.

przynależności i podobieństwa. M. Wieruszewska<sup>1</sup> w bardzo komunikatywny sposób określiła źródła powstawania poszczególnych składowych tożsamości osobowej, upatrując ich w kulturze, wartościach i normach uznanych w zbiorowości, których swoistość i niepowtarzalność bierze się nie tylko z faktu ich posiadania, lecz z konkretnego ich zhierarchizowania. Dostarcza to jednostce kryteriów do samookreślenia. Takie szersze postrzeganie tożsamości osobowej, reprezentowane m.in. przez Teilharda<sup>2</sup>, traktowanej jako wypadkowa indywidualności oraz norm i wzorców kultury, w której jednostka żyje, jest mi bliższe i służyć mi będzie jako punkt odniesienia późniejszych analiz.

W łatwiejszym wytworzeniu poczucia własnej tożsamości zarówno osobowej, jak i społecznej, sprzyjają wyraźne różnice prezentowanych społecznie modeli i wzorców. Tę tezę chcę poprzeć teorią tożsamości osobowej i społecznej M. Jarymowicz<sup>3</sup> i jej współpracowników. W toku analizy odnaleźć możemy stwierdzenia, że bardziej preferowana przez ludzi jawi się odrębność w stosunku do innych osób niż podobieństwo do nich, podważając przy okazji uniwersalność tezy o atrakcyjności podobieństwa do innych. Kontinuum różnicowanie vs podobieństwo jest przyjmowane w procesie tworzenia się tożsamości w różny sposób i zależy od wielu zmiennych. Uznano bowiem, że dla tożsamości osobistej cenniejsze jest znalezienie różnic, a dla tożsamości społecznej podobieństw. Optymalny przy tym jest pewien umiarkowany stopień odrębności w zależności od właściwości ludzkiej osobowości i antycypowanych oczekiwań własnej grupy. Ważnym elementem jest też czynnik motywacyjny, który wpływa na ostateczny efekt porównań i oceniania własnego podobieństwa bądź odrębności. M. Jarymowicz swoją tezę tworzenia się tożsamości oparła na przekonaniu, że dochodzi do tego na drodze odpowiedniego różnicowania między „Ja” a „nie-Ja” w toku porównań społecznych. Następuje wówczas zidentyfikowanie cech specyficznych dla „Ja”, stanowiących o różnicach między „Ja” a „Innymi”, które dają podstawy do utworzenia tożsamości osobistej. Cechy wspólne dla „Ja” i „nie-Ja”, ukazujące podobieństwa między jednostką a innymi ludźmi, pozwalają ukształtować tożsamość społeczną. *Tożsamość własna podmiotu powstaje w wyniku jego wielorakich doświadczeń z samym sobą, jednak owe doświadczenia rzadko przebiegają w oderwaniu od środowiska: najpierw fizycznego, gdy dziecko zdobywa orientację w zakresie Ja cielesnego, a potem społecznego. Przeżywanie samego siebie polega na zmuśnym przepracowaniu niezliczonych ilości informacji o sobie i o innych ludziach na różnym poziomie rozwoju procesów instrumentalnych, za pośrednictwem różnych kodów przetwarzania, według szczególnych reguł*<sup>4</sup>. Idąc tym tropem, można stwierdzić, że porównanie z innymi osobami jest nam niezbędne do oceny własnej osoby. Najważniejszą w tym przypadku grupą odniesienia są „Inni”, o których jednostka może powiedzieć „My”, czy też własna grupa odniesienia. To pokazuje, jak ważną rolę w budowaniu naszego obrazu siebie mogą odgrywać nasi bliscy.

1 M. Wieruszewska, *Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego*, Lublin, 1995.

2 B. Pasamonik, *Tożsamość osobowa*, Kraków, 1999.

3 M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości: szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa, 2008.

4 A. Kwiatkowska, *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa, 1999, s. 114.



## Młodzież

Mówiąc o młodzieży, myślimy o okresie w życiu człowieka zawieszonym pomiędzy byciem dzieckiem a byciem dorosłym. K. J. Tillmann<sup>1</sup> określił młodość jako *fenomen społeczno-kulturowy, który w swoich przejawach podporządkowany jest czynnikiem historyczno-społecznym*<sup>2</sup>. Na gruncie pedagogiki i psychologii młodzież definiowana jest jako kategoria wiekowa jednostek będących pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, która w toku socjalizacji zmierza do osiągnięcia pełnej dojrzałości. Uzupełniając tak formułowaną definicję, możemy powiedzieć, że jest to grupa społeczna, która dzięki swej dynamice i specyfice młodości może i najczęściej wpływa na zachodzące zmiany społeczne.

W literaturze przedmiotu można dostrzec, że analiza tożsamości młodzieży jest dość silnie sfragmentaryzowana i skupiona wokół opracowań ilościowych<sup>3</sup>. Uwaga badaczy skupia się raczej na zagrożeniach, zjawiskach patologii oraz elementach kontrkulturowych realizowanych przez młodzież. Duża liczba badań, obiektem których jest młodzież, wynika z ciągłej dezaktualizacji ze względu na dynamikę zmian społecznych.

Młodzież jako kategoria społeczno-demograficzna podlegała i podlega szerszemu zainteresowaniu ze strony badaczy społecznych, których celem było wyodrębnienie kryteriów ukazujących specyfikę tego okresu. Kryteria **biologiczne** skoncentrowane są wokół procesu dojrzewania biologicznego organizmu, w tym osiągnięcia dojrzałości płciowej. Współczesność cechuje wydłużenie się stadium młodości ze względu na akcelerację biologiczną i wczesne osiąganie dojrzałości płciowej młodych ludzi z jednej strony oraz wydłużanie się okresu kształcenia i przygotowania zawodowego młodzieży z drugiej. Proces ten wprowadza pewnego rodzaju napięcia społeczne wynikające z konfliktów wewnętrznych młodych ludzi już dojrzałych pod względem biologicznym, lecz zależnych ekonomicznie ze względu na długi proces kształcenia. Kryteria **psychologiczne** związane są przede wszystkim z dojrzałością intelektualną, poznawczą i emocjonalną młodego człowieka. Rozwojowi tych sfer towarzyszy rosnąca świadomość własnego „Ja” i pogłębianie się zobiektywizowania własnego obrazu siebie. Wyznacznikiem dojrzewania poznawczego staje się przejście z operacji konkretnych na poznanie hipotetyczno-dedukcyjne<sup>4</sup>, które zwiększa możliwości w zakresie kształcenia. Młody człowiek przechodzi w tym wieku przez proces kształtowania ocen moralnych, hierarchii wartości, nabywania norm oraz celów życiowych. Jego kulminacją staje się przejście od anomii do autonomii, niezbędne do świadomego wykorzystywania zasad moralnych w życiu społecznym. Konsekwencją wejścia w okres młodości jest zwiększenie się zakresu odpowiedzialności za własne czyny, ale również zwiększenie samodzielności w myśleniu i działaniu. Obok takich cech jak witalność, otwartość i spontaniczność młodości towarzyszy krytyczny stosunek wobec otaczającej rzeczywistości, wi-

1 K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa, 1996.

2 H. M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, 1996, s. 19.

3 R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków, 2002.

4 B. Inhelder, J. Piaget, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa, 1970.

doczny w postaci kontestowania autorytetu dorosłych, ich zakazów i nakazów. Jest to związane z poszukiwaniem własnej, odrębnej tożsamości. Zewnętrzne manifestacje towarzyszące temu procesowi nazywane są często kryzysem tożsamości<sup>1</sup>. Kryteria **pedagogiczne** związane są z procesem wychowania i kształcenia zachodzącymi w domu i w szkole. Kryteria kształcenia są związane z okresem nauki szkolnej, poziomem i jej typem. W ostatnich latach, również w Polsce, znacznie wydłużył się cykl kształcenia, szczególnie kształcenia ogólnego, co jest związane z rosnącym zapotrzebowaniem społecznym na wyższe kwalifikacje i kompetencje osobowe. Wymagania stawiane przez szybko zmieniający się rynek pracy spowodowały rozwój kształcenia ustawicznego, umożliwiający naukę nawet po podjęciu już pracy zawodowej w celu podniesienia kwalifikacji lub zmian profilu zawodowego odpowiadającego aktualnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Konsekwencją tych trendów jest proces odraczania wejścia w dorosłość, a poprzez to wydłużania się okresu młodości. Innym trendem obserwowanym szczególnie od lat 90. jest tzw. bum edukacyjny, związany z upowszechnianiem się wyższych szczebli edukacji. W ostatnich latach w Polsce podwoiła się liczba studentów ze względu na niewspółmiernie lepsze możliwości startu zawodowego i życiowego młodych ludzi z ukończonym dyplomem uczelni wyższej. Jednocześnie dokonuje się rozwarstwienie społeczeństwa w warunkach liberalizmu ekonomicznego, powodując, że pewne grupy młodzieży z określonych środowisk zostały z tego procesu wykluczone<sup>2</sup>. Zmianom w warstwie kształcenia towarzyszą też zmiany w zakresie wychowania. Tradycyjny model rodziny zastępują związki nieformalne bądź zrekonstruowane, w rodzinach współczesnych spada też liczba dzieci. Zmienia się również system wyznawanych wartości, priorytet rodzinny przechodzi na rzecz własnej kariery i samorealizacji. Dochodzi do przesunięcia socjalizacyjnego<sup>3</sup> z tradycyjnych instytucji wychowawczych takich jak rodzina, szkoła czy kościół na rzecz grupy rówieśniczej i mediów. Kryteria **społeczne** związane są z podejmowaniem określonych ról społecznych takich jak rola ucznia, pracownika, małżonka czy rodzica. Wiek, w którym człowiek podejmuje określone role, jest związany m.in. z czynnikami historycznymi, społecznymi, kulturowymi oraz prawnymi. Rola ucznia i studenta wyznaczona jest normami wiekowymi dla poszczególnych szczebli edukacji. W Polsce najmłodszą grupą młodzieży są gimnazjaliści, którzy swą edukację na tym poziomie rozpoczynają ok. 13. roku życia, a określenie to dotyczy również młodzieży studenckiej, która swą edukację kończy ok. 25. roku życia. Podejmowanie poszczególnych ról związanych z edukacją jest ściśle związane z aspiracjami oraz planami życiowymi jednostek. Przy wcześniej wspomnianym wzroście aspiracji edukacyjnych młodych ludzi zwiększa się grono osób spełniających warunek reprezentowania grupy młodzieży poprzez częste podejmowanie roli ucznia i studenta w następujących po sobie szczeblach edukacji. Niestety, wciąż utrudniony jest dostęp części młodzieży do wyższych szczebli edukacji ze względu na zróżnicowanie i rozwarstwienie społeczne. Ma to swoje przełożenie na lęk przed bezrobo-

1 E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań, 1997.

2 Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń, 2002.

3 B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa, 2005.

ciem występujący u młodych ludzi już w trakcie nauki. Szanse na rynku pracy są bowiem zazwyczaj wprost proporcjonalne do poziomu i rodzaju wykształcenia, a przez to osiągniętych kwalifikacji. Bezrobocie wśród młodzieży, dość powszechne obecnie, ma swoje poważne konsekwencje zarówno psychologiczne, jak i społeczne. Trudności na rynku pracy w jakieś mierze powodują tendencję odraczania decyzji wejścia w następne role społeczne, czyli małżonka i rodzica. W Polsce, szczególnie od lat 90., zaznaczyły się wyraźne trendy mniejszej gotowości wchodzenia w związki małżeńskie młodych ludzi oraz spadku wskaźnika dzietności u kobiet<sup>1</sup>. Priorytetem w zakresie planów reprodukcyjnych stały się warunki ekonomiczne i konieczność utrzymania się na rynku pracy bez względu na wcześniejsze preferencje co do modelu rodziny. Nierzadką sytuacją, obserwowaną w pokoleniu obecnych młodych ludzi, jest wchodzenie w związki kohabitacyjne, które zmieniają zarówno świadomość społeczną, jak i świat wartości. Konsekwencją spadku dzietności i upowszechniania się modelu rodziny małodziejnej jest fakt starzenia się społeczeństwa i braku zdolności reprodukcji pokoleniowej. Kolejną rolą społeczną, którą przyjmuje młody człowiek, jest rola obywatela. Wraz z ukończeniem 18. roku życia człowiek uzyskuje czynne i bierne prawo wyborcze. Ocena zmian społecznych zachodzących w Polsce bywa w opinii młodych ludzi raczej ambiwalentna. Z jednej strony młodzież dostrzega profity płynące z demokracji i wolności oraz ciągłego rozwoju gospodarczego i technicznego, z drugiej zaś widoczne jest widmo bezrobocia, rozwarstwienia społeczeństwa i kryzysu normatywnego. Frustracje i lęki, powstające w wyniku tego dysonansu, powodują częste postawy ucieczkowe młodego pokolenia związane ze zdystansowaniem się wobec życia społecznego i polityki lub też wyjazd do innego kraju, o bardziej dojrzałej społeczności. Kryteria **ekonomiczne** związane są z procesem usamodzielniania się młodzieży. Wiąże się to z samodzielnym zaspokajaniem własnych potrzeb materialnych, posiadaniem własnego mieszkania oraz warunkami startu życiowego. Trudne warunki ekonomiczne młodych ludzi w naturalny sposób wydłużają ramy czasowe procesu usamodzielniania. Składa się na to m.in. wysoki wskaźnik bezrobocia wśród absolwentów szkół oraz duży wzrost cen mieszkań w ostatnich latach, a poprzez to utrudniona możliwość ich kupna. W związku z tymi trudnościami duża część młodych rodzin jest zmuszona mieszkać u rodziców, w ich mieszkaniu. W ostatnim czasie wzrasta też odsetek młodych ludzi decydujących się na samodzielny start życiowy poprzez migrację zarobkową za granicę, co ma przełożenie na kryzysy rodzinne i społeczne. Kryteria **prawne** związane są z uzyskaniem zdolności do czynności prawnych oraz odpowiedzialności w zakresie prawa karnego. Mamy do czynienia z różnymi regulacjami prawnymi w zależności od dziedziny życia społecznego. I tak, osoby w wieku od 13 do 18 lat mają ograniczoną zdolność do czynności prawnych, uzyskują ją po ukończeniu 18. roku życia. Prawo pracy wyklucza zatrudnianie osób poniżej 15. roku życia. Dla osób poniżej 12. roku życia prawo karne przewiduje stosowanie jedynie środków wychowawczych w przypadku przewinień i przestępstw. Sprawca może być sądzony jak osoba dorosła dopiero po ukończeniu 16. roku życia. Związek małżeński w świetle prawa cywilnego może zawrzeć kobieta po ukończeniu

1 Dane przedstawione w sprawozdaniach GUS.

18. roku życia, a mężczyzna po ukończeniu 21 lat (odstępstwo od tego może nastąpić przy zgodzie rodziców i decyzji sądu). Jak widać, przedstawione kryteria są niekoherentne i podlegają wielu złożonym czynnikom, które powodują, że okres młodości jest, pod kątem ram wiekowych, dość płynny.

Badania dotyczące obecnego pokolenia ludzi młodych uwidoczniły pewne kategorie opisujące ich specyfikę. Pokolenie młodzieży cechuje<sup>1</sup>: poczucie zagubienia w toku gwałtownych zmian; niepokój o przyszłość; lęk przed bezrobociem po ukończeniu edukacji; poczucie anomii i kryzysu normatywnego; brak poczucia bezpieczeństwa i poczucie zagrożenia; nierozpamiętywanie przeszłości; zdolność adaptacji do istniejących warunków; orientacja bardziej indywidualna niż wspólnotowa; konsumpcyjny styl życia nastawiony na przyjemności i rozrywkę; kontestacja nierówności społecznych; nastawienie na edukację przy jednoczesnym wyrównywaniu jej szans; świadomość zróżnicowania szans na lepszy start życiowy ze względu na status rodziców; nastawienie na zmiany w zakresie technologii informacyjnej; media jako główny element informacji o świecie i sposób komunikacji; ambiwalentny stosunek wobec zmian transformacji demokratycznej i ekonomicznej; orientacja na rodzinę przy jednoczesnym odroczeniu decyzji o małżeństwie; kryzys tożsamości; szukanie alternatywnych możliwości rozwoju duchowego.

Jest wiele teorii i koncepcji, których osiłą zainteresowania jest młodzież, m.in. teoria rozwoju poznawczo-moralnego J. Piageta i L. Kohlberga<sup>2</sup>, koncepcja antropologiczno-kulturowa M. Mead<sup>3</sup>, socjologiczna koncepcja pokolenia K. Mannheim<sup>4</sup> czy psychoanalityczna koncepcja E. Eriksona<sup>5</sup>. Tę ostatnią chciałbym szerzej omówić. Za obraniem tego paradygmatu teoretycznego przemawia adekwatność omawianych tam kategorii w stosunku do dylematów współczesnej młodzieży. Erikson ujmuje tożsamość procesualnie, dynamicznie i wielowymiarowo, gdyż oprócz wyróżniania jej elementów w kategoriach stricte psychologicznych (świadomość tożsamości własnej, ciągłości cech siebie jako osoby czy też spójności oraz zintegrowania atrybutów własnych)<sup>6</sup> wskazuje zarazem na wewnętrzną solidarność z ideałami oraz właściwościami grupy egzemplifikowaną przez szereg uwikłań, wyborów oraz wykluczeń. To zaś, zdaniem A. Kłoskowskiej, *odnosi się do poczucia solidarności i odpowiedzialności z grupą społeczną i jej wartościami*<sup>7</sup>, a która jest z kolei warunkowana poprzez czynniki społeczne, gospodarcze, kulturalne czy polityczne – czyli uwikłaniem w konteksty określonego momentu rozwoju historii, na który przypada okres adolescencji.

W tej najważniejszej fazie rozwoju (określanej przez Eriksona jako **kryzys tożsamo-**

1 M.in. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, 2006. R. Leppert, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością (młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000, numer specjalny.

2 B. Inhelder, J. Piaget, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa, 1970.

3 M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa, 1984.

4 H. Giese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, 1996.

5 E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań, 1997.

6 L. Witkowski *op.cit.*, s. 48, E. Zamojska, *op.cit.*, s. 20.

7 za: E. Zamojska, *op.cit.*

**ści – pomieszanie ról**) nadrzędną potrzebą jest tożsamość funkcjonująca w opozycji do rozproszenia. Ta sytuacja determinowana jest przez uwarunkowania socjokulturowe, które *...wpływają na konstruowanie tożsamości jednostki, a kryzys tożsamości może być związany nie tylko z walką wewnętrzną, ale także z wstrząsami zewnętrznego świata i konfliktem ze społeczeństwem*<sup>1</sup>. Tożsamość powstaje na zasadzie formułowania pewnych sprzeczności pomiędzy jej kontekstami jako koncepcji siebie oraz kompetencji do działania. Okres adolescencji jest momentem, w którym nastąpić powinna względna integralność ról pełnionych społecznie oraz ich zhierarchizowanie. Mając na względzie fakt wielości ofert dawanych przez współczesność, kwestia wyboru staje się jeszcze bardziej problematyczna. Kwestia identyfikacji przejawia się w postaci silnej potrzeby przynależności grupowej, zaś umiejętności nabyte w tym okresie zależą od charakteru sytuacji czy kompensacji oferowanych przez grupę<sup>2</sup>. Jak stwierdza J. Nikitorowicz, *dylematy tożsamości młodzieży wydają się mieć miejsce w trzech płaszczyznach: w przeżyciach i doświadczeniach jednostki w jej osobniczym cyklu życia, w losach pokoleniowych, kondycji pokoleniowej oraz w starciu młodego pokolenia z historią*<sup>3</sup>.

Bycie młodym to stan ambiwalencji pomiędzy byciem już wolnym (w pewnym zakresie) w podejmowaniu wyborów życiowych, a jeszcze zależnym od dorosłych. Kształtowanie się tożsamości ma charakter procesualny i ani nie zaczyna się, ani nie kończy w okresie dorastania, lecz trwa przez całe życie. Już od dzieciństwa socjalizacja przebiega na opozycji przedstawiania zachowań i prototypów pożądaných oraz zachowań i prototypów, których z punktu widzenia ogółu powinniśmy unikać. Otoczenie społeczne jednostki jest zatem odpowiedzialne za wyznaczanie barier i ograniczeń w kształtowaniu tożsamości jednostkowej.

Istotnym pojęciem używanym przez Eriksona jest **tożsamość negatywna**, rozumiana jako tożsamość oparta na identyfikacjach i rolach, które w krytycznych sytuacjach rozwoju były przedstawiane jako niepożądane czy niebezpieczne. Młodzi ludzie chcą być tym wszystkim, co im się kulturowo odradza<sup>4</sup>. Identyfikacje z elementami tożsamości negatywnej nie oznaczają ich interioryzacji, są przejawem rozczarowania elementami tożsamości pozytywnej oferowanymi przez rzeczywistość społeczną<sup>5</sup>. Przejawia się w budowaniu własnej tożsamości na zniekształconych pod względem statusu i wartości składnikach kultury społecznej, tych, które (uznane społecznie) są poza zasięgiem młodych zaangażowanych. Może być ona przejawem nierówności społecznych, dając chwilowe zakorzenienie w wątpliwej strukturze społecznej. W społecznym wymiarze związana jest z przejęciem negatywnych obrazów grupy, zaś w wymiarze indywidualnym z poczuciem alienacji oraz wynikają-

1 A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biograficzna*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań, 1990, s. 175.

2 Witkowski, s. 49.

3 J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok, 2000, s. 60.

4 L. Witkowski, s. 59.

5 L. Witkowski, s. 62-63.

cym z niego poczuciem bezradności<sup>1</sup>. Konfrontacja sprzecznych oczekiwań ze strony domu rodzinnego, instytucji edukacyjnych oraz rówieśników prowadzi do dyfuzji ról. Rekonstrukcje w zakresie pełnionych ról, negowanie stereotypowych obrazów jest w naturalny sposób wpisane w ten okres ludzkiego funkcjonowania.

Tożsamość negatywna może być przejawem eriksonowskiego *moratorium*, którego istotnym założeniem jest to, że choć fizycznie jest się dorosłym, to jednak nie spełnia się społecznych warunków, by być uznanym i traktowanym jak dorosły<sup>2</sup>. To „wbudowany w plan rozwoju ludzkiego” etap zawieszenia pomiędzy dzieciństwem a wiekiem dorosłym, przystanek na drodze poszukiwania odpowiedzi na pytania: „kim jestem” i „jakie jest moje miejsce na świecie”. Szanse i zagrożenia, jakie się w niej kryją, nie mają bowiem sobie równych ani wcześniej, ani nigdy potem<sup>3</sup>. Takie ujęcie problemu jest szczególnie ważne w społeczeństwach wysoko rozwiniętych (jak ma to miejsce w teorii J. Habermasa<sup>4</sup>), a tym bardziej gdy uwzględni się aspekt wielokulturowy. Mało atrakcyjne obrazy dorosłości mogą jeszcze wzmacniać mechanizm ucieczki od odpowiedzialności i stymulować postawy życia dniem dzisiejszym, a nie przyszłością. Erikson podkreśla znaczenie nowych pokoleń w przekształcaniu teraźniejszości w przyszłość. Dostrzec należy w tym miejscu rolę edukacji jako tego elementu kształtowania młodych pokoleń, który nie powinien funkcjonować w duchu iluzji tradycyjnego rozumienia kryzysów młodzieży, a raczej odpowiadać na aktualne i adekwatne ich problemy.

### **Młodzież akademicka**

Młodzież akademicka jest kategorią wyrażającą się własną specyfiką, pomimo swego wewnętrznego zróżnicowania. Wpływa na to wiele czynników zarówno natury psychologicznej, jak i społeczno-kulturowej. Zazwyczaj, mówiąc o studentach, posługujemy się kategorią elitarności, prezentując ją jako wyselekcjonowaną spośród całego pokolenia, grupę młodych ludzi o wyższych ambicjach i aspiracjach edukacyjnych w stosunku do rówieśników. Takie twierdzenie tylko w części oddaje prawdę o specyfice grupy młodzieży akademickiej. Na decyzję o podjęciu trudu studiowania na uczelni wyższej nie ma wpływu tylko poziom aspiracji, ale również aktualne możliwości i specyfika środowiska, w którym dany człowiek wzrasta. Istnieje wiele barier i nierówności szans, a także wewnętrznych konfliktów natury psychologicznej, które w jakiejś mierze decydują o obranej drodze życiowej młodego człowieka. Specyfika obecnego rynku pracy również wymusza poddanie się trendowi zdobywania większych kwalifikacji i kompetencji zawodowych (poprzez bardziej zaawansowane formy kształcenia proponowane przez różne ośrodki kształcenia akademickiego). W ostatnich latach mamy do czynienia z prawdziwym bumem edukacyjnym, którego proporcje doskonale oddają statystyki ukazujące liczbę osób podejmujących studia w

1 Malewska, *op.cit.*, s. 45, L. Witkowski, *op.cit.*, s. 68-70.

2 H. M. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, 1996, s. 69.

3 E. Erikson 1964, s. 124-127 za: M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju*, [w:] A. Gałdowa (red.) „Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości”, Kraków, 1999, s. 118.

4 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, 2003.

Polsce w ciągu ostatnich 20 lat<sup>1</sup>. I tak, w roku akademickim 1990/91 w szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się ok. 400 tysięcy osób na 112 uczelniach, a w roku akademickim 2009/2010 już prawie 2 miliony, studiując na przeszło 460 uczelniach wyższych. Tendencja ta, w przeciwieństwie do tych lat, była rosnąca (z pominięciem ostatnich trzech lat, gdzie raczej się stabilizuje), a różnica pomiędzy liczbą studentów w ciągu tych dwudziestu lat wzrosła o ponad 370%. Zaobserwowana dynamika w tym zakresie, w powiązaniu z coraz szerszą i bardziej wszechstronną ofertą szkół wyższych, wpływa w istotny sposób na tzw. współczynnik skolaryzacji brutto (stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia) w Polsce. Obecnie jest on czterokrotnie wyższy niż dwadzieścia lat temu i wynosi prawie 54% przy niespełna 13% w roku 1990/91. Dużej zmianie ulega specyfika rynku edukacyjnego w wyniku ciągle rosnącej liczby uczelni niepaństwowych. W roku akademickim 2009/2010 wśród 461 szkół wyższych w Polsce 131 stanowiły uczelnie państwowe. Kształciło się w nich ponad 1260000 osób, co stanowiło prawie 70% ogółu studentów. Pozostałych 30% stanowili studenci szkół niepaństwowych, przy czym tylko niespełna 1/3 z nich ma uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich. Wiele uczelni niepaństwowych prowadzi kształcenie na poziomie licencjackim, głównie na kierunkach ekonomicznych (bankowość, marketing, zarządzanie i finanse). Uczelnie tego typu sukcesywnie podnoszą swoje kwalifikacje, próbując sprostać rosnącym potrzebom edukacyjnym, tworząc jednocześnie szansę kształcenia w mniejszych miejscowościach przy konkurencyjnej odpłatności w stosunku do większych ośrodków uniwersyteckich. Zmianom w zakresie liczby studentów oraz zwiększaniu się konkurencji na rynku edukacyjnym towarzyszy zmiana dominujących trybów studiowania. O ile na początku lat 90. studenci studiów innych niż dzienne stanowili niespełna 23% ogółu wszystkich studiujących, o tyle obecnie stanowią aż 52%. Ze względu na obniżone kryteria oraz możliwość podjęcia pracy w trakcie trwania edukacji rośnie liczba osób decydujących się na tryb studiów zaoczny, wieczorowy i eksternistyczny. Ten tryb studiowania umożliwia także podniesienie kwalifikacji zawodowych dla osób już pracujących, ale niespełniających obecnych kryteriów wymaganych w różnych zakładach pracy. Obserwowany od wielu lat nurt emancypacyjny spowodował likwidację istniejących wcześniej barier edukacyjnych i prawie równą reprezentację obu płci w grupie młodzieży studenckiej. Obecnie wśród ogółu osób studiujących kobiety stanowią 58% przy 42% reprezentacji mężczyzn. Istnieje jednak nadal wyraźny podział preferencji kierunków studiowania ze względu na płeć. Mężczyźni stanowią wyraźną większość w grupie młodzieży rozpoczynającej studia na kierunkach technicznych, kobiety natomiast są silniej reprezentowane na kierunkach humanistycznych. Zmiany dotyczą też liczby i struktury absolwentów kończących studia. W roku akademickim 2009/2010 uczelnie wyższe opuściło prawie 440 tys. absolwentów, z czego prawie 2/3 to absolwenci uczelni państwowych. Prawie połowa (49%) wszystkich absolwentów ukończyła studia pierwszego stopnia, pozostali w proporcji po 1/4 to absolwenci studiów jednolitych magisterskich i studiów drugiego

1 Zaprezentowane poniżej dane pochodzą ze sprawozdań GUS 1990-2011.

stopnia. Absolwenci kierunków ekonomicznych i administracji stanowili prawie 26%, pedagogicznych ok. 15%, kierunków społecznych blisko 15%, humanistycznych ponad 8%, a medycznych niespełna 7% ogółu absolwentów. Zmiany w stosunku do lat ubiegłych dotyczą przede wszystkim tendencji zwyżkowej w przypadku kierunków ekonomicznych oraz spadku absolwentów kierunków humanistycznych. Wśród opinii studentów, co do sposobu przygotowania ich do zawodu, przeważają opinie pozytywne (blisko dwie trzecie). Studenci odznaczają się również deklarowanymi dużymi aspiracjami, np. połowa z nich chciałaby po ukończeniu studiów prowadzić własną działalność, a prawie 20% myśli o podjęciu studiów doktoranckich. Pewnym wyznacznikiem obecnych czasów jest fakt, że blisko połowa studentów myśli o podjęciu pracy w innym kraju, co wynika zarówno z coraz większej swobody poruszania się na europejskim rynku pracy, ale również z nieporównywalnymi warunkami finansowymi pracy w krajach zachodnich w stosunku do uposażenia otrzymywanego potencjalnie w naszym kraju. Omawiając specyfikę obecnej młodzieży akademickiej, należałoby wspomnieć o innym profilu funkcjonowania nastawionym na własną karierę i konkurencyjność, pomniejszając przy tym rolę współdziałania i wzajemnej pomocy.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- Boksański Z., *Tożsamość jednostki. Kultura i społeczeństwo*, Warszawa, 1988.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre M., *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa, 1992.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań, 1997.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa, 1992.
- Griese H. M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, 1996.
- Inhelder B., J. Piaget, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa, 1970.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości: szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa, 2008.
- Kłoskowska A., *Kulturologiczna analiza biograficzna*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa – Poznań, 1990.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, 1981.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa, 1997.
- Kwiatkowska A., *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa, 1999.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń, 2002.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków, 2002.
- Leppert R., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością (młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000, numer specjalny.
- Mead M., *Kultura i tożsamość*, Warszawa, 1984.



- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Białystok, 1995.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok, 2000.
- Opoczyńska M., *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju*, [w:] A. Gałdowa (red.) *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Kraków, 1999.
- Pasamonik B., *Tożsamość osobowa*, Kraków, 1999.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, 2006.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, 2003.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa, 2005.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa, 1996.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, 1985.
- Wieruszewska M., *Ludzie i instytucje. Stawianie się ładu społecznego*, Lublin, 1995.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń, 2000.

*Agnieszka Nowakowska*

# 6 PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRZEDMIOTU WYCHOWANIE FIZYCZNE

## 6.1. OSOBOWOŚCIOWE I TEMPERAMENTALNE UWARUNKOWANIA EFEKTYWNEGO UPRAWIANIA RÓŻNYCH DYSCYPLIN SPORTOWYCH

Aktywność sportowa stanowi ważny aspekt rozwoju człowieka związany głównie z jego predyspozycjami fizycznymi. Jednakże oprócz kwestii rozwoju fizycznego nie należy zapominać o wpływie psychiki i predyspozycjach osobowościowych na poziom osiągnięć i efekty procesu wychowania fizycznego oraz osiągnięć sportowych.

W przygotowaniu psychicznym ucznia lub zawodnika sportowego ważne jest optymalne wykorzystanie jego potencjału psychofizycznego, na który oprócz czynników środowiskowych, właściwości osób uczestniczących w procesie treningowym, składa się także specyficzne zachowanie, współdeterminowane m.in. przez jego cechy osobowości (Rychta, Guskowska, 2003).

W prowadzonych obecnie badaniach nad osobowością sportowców można wyróżnić cztery kierunki zmierzające do określenia (Tyszka, 1991; Turosz, Storto, 2002):

- typów osobowości sportowców,
- zależności między cechami osobowości a poziomem osiągnięć zawodników w różnych dyscyplinach,
- kryteriów osobowości wykorzystywanych w selekcji zawodniczej,
- wpływu sportu i ćwiczeń fizycznych na osobowość.

Również w wychowaniu fizycznym młodzieży ważnymi czynnikami warunkującymi poziom osiągnięć i satysfakcji z podejmowanej aktywności jest temperament i osobowość, gdyż dostosowanie treningu do indywidualnych cech zawodnika lub ucznia jest kluczowym elementem osiągania sukcesów sportowych. W niniejszym rozdziale rozważymy, jakie są temperamentalne uwarunkowania efektywnego uprawiania różnych dyscyplin sportowych, związki między rodzajami temperamentu i reaktywności a preferowanymi dyscyplinami. Umożliwi to optymalizację doboru odpowiedniej aktywności sportowej dla konkretnego ucznia lub zawodnika.

Na temperament (Strelau, 2006) składają się względnie stałe cechy organizmu, pierwotnie biologicznie zdeterminowane, przejawiające się w sposobie zachowania. Spro-

wadzają się do poziomu wykorzystania energii i charakterystyki czasowej reakcji. Temperament cechuje się względną stałością w ciągu życia człowieka, a jego zmiany są przede wszystkim zmianami rozwojowymi. Niezależnie od dokonujących się w nim zmian, w porównaniu z innymi cechami psychicznymi, cechy temperamentalne należą do najbardziej stałych. Temperament zależy w dużej mierze od cech i właściwości naszego układu nerwowego (Pawłow za: Strelau, 2006). Tymi właściwościami są siła, ruchliwość i równowaga procesów nerwowych. Mówimy również o reaktywności (Eliasz, 1974) jako pierwotnej charakterystyce temperamentu. Ma one swoje źródło w obserwacjach, że ludzie różnią się wielkością reakcji lub intensywnością zachowania w odpowiedzi na bodźce lub sytuacje życiowe. Temperament uzależniony od struktury i funkcji organizmu, zwłaszcza układu nerwowego, może być traktowany jako pewna trwała właściwość, dzięki której zjawiska psychiczne czy psychomotoryczne powstają łatwiej bądź trudniej, wolniej lub szybciej, są słabsze lub silniejsze. W związku z tym, jednostki różnią się sposobem magazynowania i rozładowywania energii, co przejawia się w wielkości reakcji i intensywności działań.

Zajmiemy się teraz jedną z bardziej popularnych koncepcji osobowości, uwzględniającej przede wszystkim wymiary temperamentalne: **ekstrawersji i neurotyczności** (Eysenck i Eysenck, 1985). Opis ekstrawersji i neurotyczności sformułowany w koncepcji Eysencków uwzględnia także ich mechanizm fizjologiczny i oparty jest na solidnych badaniach psychobiologicznych. „Ekstrawersja związana jest z towarzyskością, poszukiwaniem doznań, skłonnością do energicznego działania, różnorodnością podejmowanych aktywności i ukierunkowaniem na odbiór wrażeń płynących z zewnątrz. Natomiast introwersja – drugi biegun ekstrawersji – wiąże się ze skłonnością do pasywności, wycofania, refleksyjnością oraz skupieniem na przeżywaniu stanów wewnętrznych i treści własnych procesów umysłowych. Ekstrawertycy w porównaniu do introwertyków charakteryzują się niskim poziomem pobudzenia oraz wyższą wartością progu pobudzenia, dlatego też potrzebują silniejszej stymulacji, aby osiągnąć poziom pobudzenia identyczny z introwertykami. Ekstrawertycy i introwertycy różnią się między sobą pod względem wrażliwości na bodźce o różnej wartości stymulacyjnej, a tym samym – dążeniem do poszukiwania lub unikania stymulacji. Osoby introwertyczne (cechujące się stałym, wysokim poziomem pobudzenia) działanie nadmiernie silnych bodźców odbierają jako przykry stan przestymulowania, co skłania je do unikania silnie stymulujących sytuacji. Inaczej jest w przypadku ekstrawertyków, u których poziom pobudzenia jest stale niższy niż u introwertyków. Skłania to osoby ekstrawertyczne do poszukiwania sytuacji silnie stymulujących, co z kolei chroni je przed wywołującym negatywne odczucia stanem niedostymulowania” (cyt. za: Krzywoszański, Herzig, Herzog-Krzywoszańska, 2009). Drugi kluczowy wymiar temperamentu to neurotyczność, która przejawia się w przeżywaniu lęku, przygnębienia, napięcia, poczucia winy i niskiej samooceny. Przeciwnością neurotyczności jest równowaga emocjonalna. Wysoki poziom neurotyczności wiąże się z chronicznie podwyższonym pobudzeniem emocjonalnym i łatwością powstawania silnych reakcji emocjonalnych, zwłaszcza o znaku ujemnym.

Może to stać się źródłem trudności w różnych obszarach funkcjonowania oraz kształtować zwiększone ryzyko powstawania niektórych zaburzeń zachowania.

Eysenck i Eysenck (1985) przyporządkowali cztery klasyczne typy temperamentu wyróżnione w typologii Hipokratesa-Galena do czterech kombinacji przeciwstawnych biegunów wymiarów ekstrawersji i neurotyczności:

1. Cholerycy – ekstrawersja i wysoka neurotyczność;
2. Sangwinicy – ekstrawersja i zrównoważenie emocjonalne;
3. Flegmatycy – introwersja i zrównoważenie emocjonalne;
4. Melancholicy – introwersja i wysoka neurotyczność.

Zgodnie z założeniami koncepcji Eysencka:

1. Choleryk – to osoba impulsywna, wybuchowa, zmienna, aktywna;
2. Sangwinik – to osoba towarzyska, otwarta, rozmowna, skłonna do przewodzenia;
3. Flegmatyk – to osoba cechująca się powagą, ostrożnością, solidnością, zrównoważeniem i łagodnością;
4. Melancholik – to osoba pesymistyczna, lękliwa, nietowarzyska, powściągliwa i spokojna.

### **Temperament a motywacja sportowa**

Znaczenie temperamentu dla aktywności sportowej przejawia się poprzez determinowanie skłonności do angażowania się w aktywność sportową i poprzez kształtowanie stylu działania sportowców (Zawadzki, 1991). Największe predyspozycje do uprawiania sportu mają osoby o wysokiej potrzebie stymulacji i chronicznie niskim poziomie pobudzenia, co odpowiada w koncepcji Eysencka typowi **sangwinika**, który charakteryzuje się ekstrawersją i równowagą emocjonalną. Jednakże ten typ temperamentu nie zawsze warunkuje długotrwałą motywację do uprawiania sportu.

Temperament zawodnika lub ucznia może warunkować jego sposób funkcjonowania w sytuacjach lekcyjnych, treningowych i startowych także w sposób pośredni, poprzez wpływ, jaki wywiera na procesy motywacyjne zaangażowane w pobudzanie aktywności i nadawanie jej kierunku.

W badaniach młodzieży trenującej lekkoatletykę (Krzywoszański, Herzig, Herzog-Krzywoszańska, 2009) grupą o najsilniejszej i najbardziej spójnej motywacji sportowej są **cholerycy**, którzy uzyskali najwyższe wśród wszystkich typów temperamentu wyniki w testach motywacji. Silna motywacja własna choleryków sprawia, że są oni grupą, w motywowanie której trenerzy mogą wkładać mniej wysiłku niż w przypadku zawodników o innych typach temperamentu. Według Gracza i Sankowskiego (2000), czasem zadaniem prowadzącego jest hamowanie tendencji choleryka do zbyt intensywnego ćwiczenia, które może prowadzić do przetrenowania i kontuzji.

„Pozostałe grupy zawodników znacznie się różnią ogólną siłą motywacji od cholery-

ków, natomiast w niewielkim stopniu między sobą. Najsłabszą ogólną motywację wykazują **sangwinicy**. A ponieważ jest to grupa, która dzięki konfiguracji swoich cech (ekstrawersja i stabilność emocjonalna) ma potencjalnie najlepsze predyspozycje do uprawiania wielu dyscyplin sportu, umiejętność właściwego motywowania tych zawodników może stanowić o ich wytrwałości w sporcie. Także melancholicy i flegmatycy wymagają oddziaływań zwiększających ich motywację, ponieważ u każdej z grup układ motywów jest odmienny, praca ze sportowcami należącymi do różnych typów temperamentu powinna być ukierunkowana na nieco inne cele.

Motywacja w grupie **flegmatyków** w największym stopniu opiera się na potrzebie afiliacji, czyli przynależności do grupy. Flegmatyczny typ temperamentu związany jest z introwersją, która przejawia się w trudności w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Uprawianie sportu jest dla spokojnych z natury flegmatyków okazją do przełamania izolacji. Osoby takie będą wrażliwe na harmonię w relacjach między członkami grupy oraz w swoich relacjach z grupą i trenerem. Flegmatycy sami na ogół nie powodują konfliktów. Konflikty z innymi mogą być natomiast poważnym czynnikiem zakłócającym ich funkcjonowanie, a nawet zmniejszającym ich motywację do pracy. W przypadku flegmatyków silne poczucie więzi z trenerem wywiera znaczny wpływ na zaangażowanie w trening, co wynika z dużej wrażliwości tych osób na aprobatę społeczną (cyt. za: Krzywoszański, Herzig, Herzig-Krzywoszańska, 2009).

U **sangwiników** z kolei dominującym motywem jest czynnik dążenia do doskonałości. Najefektywniej pracuje się z nimi wyznaczając im kolejne, częściowe cele i zwracając uwagę na konsekwentną realizację zadań. Sangwinikom zwykle brak systematyczności i jeżeli ich motywacja nie jest podtrzymywana, uzyskują wyniki znacznie poniżej swoich możliwości. Wzmocnienie naturalnego dążenia do podwyższania własnej kompetencji dzięki ustalaniu ram dla ich aktywności i rozwijaniu umiejętności samodzielnego dyscyplinowania się daje najbardziej trwałe efekty.

Czynnikiem najsilniej motywującym **melancholików** jest potrzeba niezależności, co sprawia, że lepsze efekty w pracy z nimi daje styl kooperacyjny niż dyrektywny. Sport stwarza melancholikom okazję do decydowania o sobie, o planach treningów, udziale w zadaniach szkoleniowych czy zawodach. Osoby te, z racji wysokiej pobudliwości emocjonalnej, wymagają szczególnej opieki ze strony trenera, zwłaszcza w okresie przedstartowym, kiedy z powodu stresogenności sytuacji może dojść u nich do przestymulowania oraz do wzbudzenia nadmiernego napięcia emocjonalnego. Do poprawy słabej u melancholików odporności na stres może przyczynić się szczególnie dobre przygotowanie techniczno-taktyczne, które pozwoli na zmniejszenie poziomu napięcia startowego.

**Cholerycy** są grupą o najsilniejszej ogólnej motywacji i nie wymagają tak silnych oddziaływań w zakresie budowania motywacji jak pozostałe grupy. Cholerycy, z natury dominujący, poprzez sport mają doskonałą sposobność realizowania swoich potrzeb. Odporni na trudności, poszukujący wrażeń i przeżyć, w rywalizacji sportowej znajdują właściwy po-

ziom stymulacji. Dlatego działalność sportowa, ze swoim ciągłym osiąganiem i przekraczaniem granic możliwości człowieka, z rywalizacją, w której może być tylko jeden zwycięzca, sama w sobie stanowi dla osób z tej grupy temperamentalnej wystarczające źródło motywacji.

### **Reaktywność jako cecha temperamentu i jej znaczenie dla aktywności sportowej (na podst. Gracz, Sankowski, 2007)**

Temperament związany jest ze zróżnicowanym zapotrzebowaniem jednostki na stymulację, przejawiając się w zachowaniach o charakterze dynamicznym, a jego kolejnym – poza ekstrawersją i neurotycznością – wymiarem jest **reaktywność**.

Intensywność reagowania, charakterystyczną dla danej jednostki, ocenia się przez porównanie intensywności jej reakcji z wielkością reakcji innych osób na działanie tego samego bodźca. Różnice indywidualne w stosunku wielkości reakcji do siły bodźca decydują o charakterystyce człowieka w skali: reakcje silne – słabe, wielkie – małe. Te różnice w intensywności reakcji, jeżeli są względnie stałe, uznawane są za cechę temperamentalną zwaną reaktywnością.

**Reaktywność** jako pierwotna cecha temperamentu jest wymiarem, którego biegunowo skrajne wartości współwyznaczają wrażliwość i wydolność jednostki, tj. zdolność do reagowania na bodźce bardzo słabe, silne lub długotrwałe. Osoby, które na wymiarze reaktywności zajmują pozycje skrajne, można określić jako jednostki **wysokoreaktywne** lub **niskoreaktywne**. U tych pierwszych zarówno wielkości progu wrażliwości, jak też wydolności, przyjmują niższe wartości. Jednostki wysokoreaktywne można więc określić jako wykazujące wysoką wrażliwość oraz małą wydolność, natomiast niskoreaktywne cechuje mała wrażliwość oraz duża wydolność na określoną intensywność bodźców. Oznacza to, że niskoreaktywni potrzebują silnego bodźca do optymalnego poziomu pobudzenia organizmu, a wysokoreaktywni reagują już na bodziec o niskiej intensywności.

Koncepcja reaktywności wynika również z indywidualnego, względnie stałego zróżnicowania ludzi pod względem intensywności reakcji na różnorodne bodźce. Jest ona zatem podstawowym wyznacznikiem poziomu aktywacji, a w konsekwencji – dostępnej w danej sytuacji puli możliwości, które człowiek uruchamia, oczekując na wydarzenie lub w trakcie radzenia sobie z tymi wydarzeniami. Osoby **wysokoreaktywne** mają mniejszą potrzebę stymulacji, stawiają pod tym względem mniejsze wymagania w stosunku do otoczenia, ale zwiększona dawka pobudzenia dość szybko może okazać się ponad ich możliwości. Z kolei osoby **niskoreaktywne** mają dużą potrzebę stymulacji, powinny więc dobrze znosić zwiększone wymagania zewnętrzne, ale w sytuacji słabego pobudzenia nie uruchamiają swoich wszystkich potencjalnych możliwości. Cechuje je większa plastyczność wyrażająca się w zdolności radzenia sobie z sytuacją trudną, a więc taką, z jaką może się zetknąć np. podczas startu w zawodach sportowych. Mają one swoisty mechanizm tłumiący stymulację silnych bodźców, co powoduje, że bodźce o określonej sile wywołują u nich słabsze reakcje

niż u jednostek wysokoreaktywnych.

Owa stymulacja, której w ciągu całego życia poddawany jest człowiek, może pochodzić ze środowiska fizycznego, społecznego, a także z własnej (w tym również fizycznej) aktywności jednostki.

Wszyscy ludzie dążą do **utrzymania pobudzenia na optymalnym poziomie**. To optimum może być utrzymane poprzez regulację dopływu bodźców. Dążąc do zachowania optimum aktywacji, jednostka stara się zapewnić dopływ odpowiedniej stymulacji, co rzutuje na sposób jej działania. Może ona poszukiwać lub unikać silnych pobudzeń, przejawiać wysoką lub niską aktywność motoryczną itp. Zarówno bowiem **nadmiar pobudzenia, jak też jego niedobór, są czynnikami stresogennymi** (Strelau, 1996).

W przypadku działań o charakterze sportowym wymiar podejmowanej aktywności czy warunków jej przebiegu na ogół nie zależą od ucznia lub zawodnika, gdyż decyduje o tym nauczyciel lub trener. Różnice w poziomie reaktywności sprawiają więc, że takie same sytuacje w różnym stopniu obciążają poszczególne osoby. Jednostki **wysokoreaktywne** będą w gorszym położeniu w sytuacji silnie stymulującej, gdyż będą przeżywały stan swoistego przeciążenia, natomiast **niskoreaktywne** w sytuacji słabego pobudzenia będą czuły się niedostymulowane, znudzone. Zróżnicowana bowiem temperamentalnie tolerancja na obciążenia fizyczne sprawia, że osoby wysokoreaktywne w porównaniu z niskoreaktywnymi gorzej tolerują duże obciążenia i związany z tym brak lub zbyt krótkie przerwy w ćwiczeniu, jednorodność ćwiczeń, a także wplatanie do nich elementów współzawodnictwa (Strelau, 1982). Powinno to być uwzględniane w procesie indywidualizowania obciążeń treningowych.

Osoby **wysokoreaktywne** preferują mniejsze, ale długotrwałe obciążenia fizyczne i aktywności. Mogą wykazywać się większą motywacją do ćwiczeń wtedy, gdy pojawia się element współpracy, zamiast rywalizacji. Chcąc zatem uzyskać korzystny efekt w nauczaniu określonych umiejętności ruchowych, w przypadku osoby wysokoreaktywnej należy stosować obciążenia umiarkowane (stosunkowo mniejszą liczbę powtórzeń), rozkładać ćwiczenia w czasie (stosować w ćwiczeniu przerwy), w trakcie jednostki treningowej (lekcyjnej) wprowadzać częstsze zmiany nauczanych elementów (po krótkim ćwiczeniu jednego elementu technicznego przejść do innego, a następnie do jeszcze innego bądź też powrócić do elementu ćwiczonego na początku), wreszcie ćwiczyć bez wprowadzania w trakcie zajęć warunków współzawodnictwa (rywalizacji).

W odniesieniu do osoby **niskoreaktywnej** lepszy efekt uzyskamy poprzez stosowanie stosunkowo wysokich obciążeń (wprowadzanie większej liczby powtórzeń), stosowanie mniejszej liczby przerw lub też ich skracanie, wydłużanie czasu nauczania jednego elementu czy wreszcie stosowanie w ćwiczeniach elementów rywalizacji, szczególnie korzystnej przy uczeniu się ćwiczeń prostych bądź też będących na etapie doskonalenia. Skuteczność nauczania elementów technicznych w sporcie jest bowiem uwarunkowana stopniem dopasowania wielkości i rodzaju stosowanych obciążeń do indywidualnego **zapotrzebowania**

**ćwiczącego na stymulację**, wynikającego z poziomu jego reaktywności. Prowadzić to będzie do optymalizacji warunków uczenia się, co powinno sprzyjać postępowi w szkoleniu sportowym (Gracz, Sankowski, 2007).

W kontekście lekcji wychowania fizycznego ważne jest, by nauczyciel potrafił adekwatnie dobrać zadania i ćwiczenia do poziomu sprawności motorycznej, ale również temperamentu swoich uczniów. Jeżeli tego nie robi, wielu uczniów traci motywację do zajęć sportowych, gdyż odczuwa nadmierne obciążenie lub przeciwnie – zbyt małe wymagania. Część uczniów rezygnuje z zajęć sportowych nie ze względu na brak odpowiednich zdolności, ale raczej ze względu na niedostosowanie ćwiczeń do swoich możliwości i oczekiwań. Najczęściej ta rezygnacja wynika z nadmiernego obciążania uczniów i zawodników. O ile bowiem obciążenia niewystarczające jedynie spowalniają osiągnięty postęp w wynikach (Raczek, 1986), to zbyt duże prowadzą do nadmiernej eksploatacji fizycznej organizmu zawodników oraz do niekorzystnych zmian psychicznych, uzewnętrznianych w nasilaniu się opisywanych wcześniej cech temperamentalnych: neurotyzmu lub introwersji oraz reaktywności (Stawowska, 1983; Pietrzyk, 1983; Karolczak-Biemacka, 1991 za: Gracz, Sankowski, 2007). Nauczyciel i trener powinni mieć zatem świadomość osobistej odpowiedzialności za adekwatność stosowanych obciążeń ćwiczeniami, które powinny być odpowiednie do cech motoryki i temperamentu ucznia.

### **Temperament a uprawianie różnych dyscyplin sportu (na podst. Gracz, Sankowski, 2007)**

Wśród badaczy i praktyków różnych dyscyplin sportowych panuje przeświadczenie o większej przydatności do zajmowania się sportem osób reprezentujących typ temperamentu **niskoreaktywny**. Uzasadnia się to zarówno dużą odpornością tych osób na działanie silnych bodźców, szczególnie związanych z pobudzeniem emocjonalnym organizmu, towarzyszącym zawodom sportowym, jak również odpornością na działanie bodźców długotrwałych, wynikających głównie z obciążeń treningowych. Jest to rezultatem tego, co Strelau (1992) określa jako lepsze zdolności przystosowawcze osób niskoreaktywnych do sytuacji stresowych i życiowych.

Uwzględniając podział osób o dużej sile procesu pobudzenia (niskoreaktywnych) na poszczególne typy wg Eysencka (wymienione w podrozdziale 1.1.), za najbardziej przydatny do sportu uznaje się typ **sangwiczny**. Jednakże liczba sangwiników zajmujących się sportem w stosunku do populacji jest mniejsza niż można by się tego spodziewać (Sankowski, 1980). Można to do pewnego stopnia tłumaczyć dużą zmiennością zainteresowań osób z sangwicznym typem osobowości. Wielu sangwiników rezygnuje z uprawiania sportu, nie wykorzystując posiadanych predyspozycji, mimo posiadania korzystnych dla sportu cech takich jak krótki czas reakcji psychomotorycznej oraz wysoka zdolność przystosowawcza. Wynika to często z dużej monotonii treningu sportowego, który w pewnym momencie może przestać być atrakcyjną formą samorealizacji.



Skupmy się teraz na analizowanej w podrozdziale 1.2. cesze temperamentu zwanej **reaktywnością**. Jak podałam wyżej, temperament **niskoreaktywny** uznaje się za bardziej sprzyjający od wysokoreaktywnego w uprawianiu sportu.

Dotyczy to m.in. takich dyscyplin jak:

1. wioślarstwo,
2. lekka atletyka,
3. strzelectwo sportowe,
4. piłka nożna,
5. kolarstwo,
6. narciarstwo biegowe,
7. łyżwiarstwo szybkie,
8. pływanie.

### Cechy dyscypliny sportowej a reaktywność temperamentalna

#### A) dyscypliny cykliczne o przewadze wysiłku wytrzymałościowego

W tego rodzaju sportach, gdzie występuje **przewaga cyklicznego wysiłku wytrzymałościowego**, wśród zawodników liczących się **nie ma tzw. jednostek „słabych”**, niedostosowanych do dużej i intensywnej aktywności. Istotne znaczenie w powyższych dyscyplinach będzie odgrywała duża odporność zawodników na ogromny wysiłek, który towarzyszy treningowi i udziałowi w zawodach. Po to, aby skutecznie radzić sobie z realizacją czynności **silnie stymulującej (o dużej intensywności)**, wykonywanej przez co najmniej kilka minut, jednostka powinna charakteryzować się odpowiednim **poziomem wydolności**, typowym dla osób **niskoreaktywnych**. Natomiast osoby wysokoreaktywne mogą daną czynność wykonywać mniej wydajnie bądź też jej unikać, gdyż prowadzi ona do przeciążenia stymulacyjnego.

#### B) dyscypliny o wysokim stopniu zagrożenia fizycznego

W takich dyscyplinach jak np.:

1. taternictwo,
2. pilotaż samolotowy,
3. spadochroniarstwo,
4. wyścigi na żużlu,
5. wyścigi motocyklowe na torach

istotnie dominują osoby **niskoreaktywne**. Zatem towarzyszące tym dyscyplinom wysokie napięcie emocjonalne, związane z zagrożeniem zdrowia a nawet życia, w przypadku osób wysokoreaktywnych może w istotnej mierze obniżać ich skuteczność sportową.

### C) dyscypliny o symptomach agresywności

W takich dyscyplinach jak np.:

1. hokej na lodzie,
2. rugby,
3. piłka ręczna,
4. boks,
5. taekwondo,
6. zapasy,

uznawanych niekiedy za tzw. „męskie”, z wyraźnie zaznaczonymi **symptomami agresywności** (Supiński, 1987), również niewielkie szanse powodzenia mają osoby wysokoreaktywne. Podobnie jak w odniesieniu do dyscyplin o wysokim stopniu zagrożenia fizycznego, udział w treningach dyscyplin „męskich”, a zwłaszcza podczas sportowej rywalizacji, wiąże się z wyzwaniem szczególnie silnych pobudzeń emocjonalnych (stresowych), źle tolerowanych przez osoby **wysokoreaktywne** (Strelau, 1996).

Są jednak dyscypliny, w których **wysoka reaktywność** zawodnika wcale nie musi przeszkadzać, a niekiedy może wręcz **sprzyjać** osiągnięciu wysokiej sprawności sportowej. U osób o słabej sile układu nerwowego w zakresie pobudzenia wcześniej powstaje **reakcja orientacyjna**. W sferze biologicznej typ **wysokoreaktywny** może skutecznie konkurować z pozostałymi w tych dziedzinach działalności, w których na pierwszy plan wysuwa się znaczenie **narządów zmysłów**.

W takich dyscyplinach jak np.:

1. gimnastyka sportowa,
2. gimnastyka artystyczna,
3. akrobatyka,
4. skoki do wody,
5. jazda figurowa i tańce na lodzie,

a więc w tych, które wymagają od zawodnika umiejętności subtelnego różnicowania wysiłku mięśniowego, adekwatnego spostrzegania różnych parametrów ruchu, wysokiej precyzji, wrażliwości muzyczno-rytmicznej, osoby wysokoreaktywne mają szansę uzyskać przewagę nad niskoreaktywnymi. W niektórych z powyższych dyscyplin może zaistnieć nawet dominacja osób reprezentujących typ **wysokoreaktywny**.

W konkurencjach **sprinterskich** osoby wysokoreaktywne również osiągają wysokie wyniki. Tutaj szczególne wymagania stawiane są w zakresie szybkości reakcji psychomotorycznej, szybkości ruchu czy tempa reakcji spontanicznej, a osoby **wysokoreaktywne** zdolne są do rozwijania bardzo intensywnego, tzn. co najmniej dorównującego osobom niskoreaktywnym, krótkotrwałego wysiłku szybkościowego. Taka właściwość może mieć zatem istotne znaczenie dla osiągania sprawności we wszystkich wcześniej wymienionych dyscyplinach sportu. Praktyka sportowa potwierdza, że tego rodzaju dyscypliny z powodzeniem uprawiają osoby charakteryzujące się różną siłą układu nerwowego w zakresie pobudzenia.

Podsumowując, w dyscyplinach o przewadze wysiłku **zwinnościowo-szybkościowego**, niezależnie od posiadanego poziomu reaktywności, wszystkie osoby mają zbliżone szanse uzyskiwania pozytywnych wyników. Natomiast w przypadku dyscyplin typowo **wytrzymałościowych**, a także zawierających **wysoki stopień zagrożenia fizycznego** oraz z wyraźnie zaznaczonymi **symptomami agresywności**, znacznie większe szanse powodzenia mają osoby **niskoreaktywne**. Można więc w tym przypadku mówić o poziomie reaktywności jako swoistej predyspozycji do zajmowania się wymienionymi grupami dyscyplin.

### Zawody sportowe a reaktywność temperamentalna

Sportowcy mający typ temperamentu **wysokoreaktywny** najczęściej osiągają najwyższą sprawność w warunkach treningowych, a więc wówczas gdy poziom pobudzenia emocjonalnego nie jest wysoki. Natomiast zdecydowanie gorsze wyniki osiągają w warunkach startowych, zwłaszcza podczas startu z silnym przeciwnikiem. Inaczej dla sportowców o **niskim poziomie reaktywności** – osiągnięcie maksymalnej koncentracji oraz sprawności działania staje się możliwe dopiero w warunkach startowych. Często niezbędnym wręcz jest do tego udział w ważnym wydarzeniu sportowym.

Ogólnie można zatem przyjąć, że w sytuacjach startowych wszyscy, niezależnie od poziomu reaktywności, przeżywają silne pobudzenie emocjonalne. Jednakże u sportowców **wysokoreaktywnych** istotnie wpływa to na obniżenie efektywności działania, czego nie obserwujemy u pozostałych. Zatem, w przypadku sportowców **niskoreaktywnych** udział w zawodach sportowych wiąże się z sytuacją wywołującą pozytywnie stymulujące **obciążenie**, natomiast w odniesieniu do sportowców **wysokoreaktywnych** będzie to najczęściej sytuacja wywołująca **negatywne przeciążenie** (Gracz, Sankowski, 2007).

### Temperament a proces szkolenia sportowego (na podst. Gracza, Sankowskiego, 2007)

Nauczyciel wychowania fizycznego lub trener, pracując z uczniami lub zawodnikami reprezentującymi różne typy temperamentu, musi liczyć się z odmiennością ich reakcji na sytuacje związane z procesem nauczania czy treningu, a także z ich udziałem w zawodach. Jak wynika z przedstawionych w poprzednich podrozdziałach opisów poszczególnych typów temperamentów, reakcje te będą niekiedy diametralnie się różniły. Co można zrobić, by ci różniący się od siebie sportowcy prawidłowo funkcjonowali i dobrze ze sobą współpracowali podczas treningu oraz w czasie zawodów sportowych? Powróćmy znowu do typologii temperamentu Eysencka, omawianej w pierwszym podrozdziale.

#### a) temperament o typie cholerycznym

U uczniów i sportowców reprezentujących typ **choleryczny** pod wpływem aktywności sportowej następuje proces wzrastającego opanowania i zdyscyplinowania. Konieczność podporządkowania się określonym zasadom treningu i rywalizacji sportowej sprzy-

ja kontroli własnych reakcji. Jeżeli jednak nauczyciel będzie stawiał wymagania w sposób nadmiernie rygorystyczny lub w swoim oddziaływaniu wykaże się brakiem konsekwencji, zamiast spodziewanego u **choleryka** wzrostu zdyscyplinowania i opanowania, może osiągnąć skutek wręcz odwrotny. Może nawet dojść do natężenia reakcji impulsywnych na różnego rodzaju sytuacje – związane z zajęciami czy udziałem w zawodach. W związku z tym oddziaływania wychowawcze w stosunku do ucznia lub zawodnika o temperamencie cholerycznym powinny być nacechowane wzmożonym **opaniem i konsekwencją**. W przeciwnym razie wiele sytuacji związanych z udziałem w działalności sportowej może nabrać charakteru konfliktowego.

Konsekwencja w zachowaniu nauczyciela czy trenera powinna dotyczyć nie tylko stawianych i egzekwowanych poleceń oraz wymagań. Powinno to również odnosić się do własnego postępowania, do zgodności własnych poleceń i stawianych wymagań co do swego zachowania. Choleryk jest bowiem szczególnie wyczulony na tego rodzaju **niekonsekwencje** i potrafi niekiedy z premedytacją wykorzystać je przeciwko nauczycielowi.

Wiele problemów może pojawić się w trakcie uczestniczenia choleryka w **dyscyplinie zespołowej**. Konieczność podporządkowania własnej indywidualności taktyce i interesom zespołu, ścisłe przestrzeganie przepisów gry czy też konieczność opanowania się w sytuacjach związanych z dyskusyjnymi czy wręcz błędnymi decyzjami sędziów, to niekiedy zbyt wielkie wymagania jak na chcącego „błyszczec” na tle innych oraz impulsywnego choleryka. Należy strzec się, aby w procesie kierowania zespołem sportowym – niezależnie od jego poziomu – nie ulegać mimowolnemu podporządkowaniu go **indywidualnym interesom choleryka**. Nieprzestrzeganie tej zasady może obniżyć wartość sportową zespołu, ograniczyć jego skuteczną grę. Może być też przyczyną powstawania nieporozumień i konfliktów. Choleryk najczęściej chciałby dominować, czego zazwyczaj nie akceptują pozostali członkowie zespołu. Niewłaściwe wydaje się też przesadne tłumienie ekspansywności choleryka w dyscyplinie zespołowej. Problem polegałby więc na takim usytuowaniu go w stosunku do zespołu, by nie stłumić, ale raczej **zachować i wykorzystać przebojowość choleryka** dla dobra całego zespołu. Nie jest to zadanie proste, niemniej właściwe jego rozwiązanie wydaje się niezbędne, zwłaszcza w sytuacji sportu kwalifikowanego.

Nie powinno natomiast być problemów z umotywowaniem choleryka do pracy treningowej. Niekiedy należałoby go wręcz powstrzymywać przed zbyt intensywnym ćwiczeniem, którego skutkiem może być przemęczenie czy przetrenowanie.

#### b) temperament o typie sangwicznym

Uczeń o typie **sangwicznym** wydaje się, jak już wcześniej podawaliśmy, **najbardziej zmotywowany i efektywny** w aktywności sportowej. Wynika to z łatwości przystosowywania się do różnych zmiennych sytuacji oraz dużej ruchliwości, przejawiającej się w szybkiej i adekwatnej reakcji psychomotorycznej na często zmieniające się bodźce. Najczęściej sangwinik nie powinien też sprawiać wielu problemów natury wychowawczej. Pod

wpływem wzrastających wymagań, związanych z ćwiczeniami czy udziałem w zawodach sportowych, zmienność i nietrwałość reakcji sangwinika będzie przekształcała się w działania **bardziej stabilne**. To, oczywiście, nie oznacza, że ze sportowcami o tym typie temperamentu szkoleniowiec nie będzie miał żadnych problemów.

Sangwinik może bowiem przejawiać trudności w **długotrwałym skoncentrowaniu się**, przede wszystkim na elementach wymagających dużej dokładności wykonania. Dlatego, zwłaszcza osoby początkujące, w miarę możliwości powinny być izolowane od działania bodźców rozpraszających ich koncentrację. Ponadto, w stosunku do sportowców o takim typie temperamentu należałoby bardzo konsekwentnie wymagać stałego i **punktualnego** przychodzenia na zajęcia lekcyjne lub treningowe, co szczególnie będzie istotne w początkowej fazie szkolenia. Wszelkie pobłażanie w tym zakresie sprawi, że sangwinik zawsze znajdzie powody **spóźniania się lub opuszczania zajęć**, a stąd już tylko krok do rezygnacji z zajmowania się sportem na rzecz innych zajęć i zainteresowań. Równie ważna jest sprawa konsekwentnego przestrzegania i kontroli ilości oraz jakości wykonywanych ćwiczeń. Często, jeżeli tylko okaże się to możliwe, sangwinik będzie pierwszym, który **zmniejszy obciążenie** lub nie wykona czegoś do końca, narzekając przy tym na nadmierne (realnie lub nie) obciążenia treningowe. Ponadto jest to osoba, dla której szczególnie monotonne lub wymagające dużej dokładności wykonania elementy ćwiczeń będą **odbierane jako nużące**. Dlatego ich realizacja powinna być do końca kontrolowana. Sangwinik może mieć również trudności w **mobilizacji** do bardzo intensywnego wysiłku. Stąd poza brakami technicznymi także w zakresie cech motoryki może być w niewystarczającym stopniu wytrenowany.

### c) temperament o typie flegmatycznym

W przypadku **flegmatyka** problemy typowe dla osób reprezentujących dwa poprzednie typy nie powinny raczej wystąpić. Największą trudnością, jaką napotkamy w pracy z flegmatykiem w zakresie aktywności sportowej, jest jego zbyt **mała ruchliwość i dynamika**, co w przypadku większości dyscyplin może okazać się poważnym problemem, utrudniającym uzyskiwanie oczekiwanych rezultatów. Dlatego cały wysiłek nauczyciela i ucznia powinien zmierzać do przyspieszania **tempa i szybkości reakcji**, zwiększania dynamiki ruchu oraz dostosowywania jej do zmiennych sytuacji, zwłaszcza typowych dla sportów walki czy zespołowych gier sportowych. Należy przy tym pamiętać o ograniczaniu wysiłków o dużej objętości na rzecz zwiększania ich **intensywności**, a także **szybkości i dynamiki** ruchu. Jest to istotne w całej aktywności sportowej, zwłaszcza w początkowym jej okresie, a więc wówczas kiedy naturalny proces rozwoju szybkości jest największy.

Zatem, mimo tak poważnego, temperamentalnie uwarunkowanego mankamentu, jakim jest **mała ruchliwość** u flegmatyka, dzięki prawidłowo prowadzonemu procesowi szkoleniowemu możliwe staje się rozwijanie działalności sportowej.

Dzięki skrupulatności w wykonywaniu wymagających wielu powtórzeń jednorodnych ćwiczeń, flegmatyk potrafi niekiedy wręcz perfekcyjnie opanować nawet najtrud-

niejsze **elementy techniczne**. Jak wynika z badań prowadzonych na zawodnikach uprawiających sport wyczynowy, wielu flegmatyków z powodzeniem zajmuje się różnymi dyscyplinami, nie wyłączając takich jak zespołowe gry sportowe, które wymagają dużej dynamiki i zmienności działań.

W pracy z flegmatykiem nie powinniśmy napotykać istotnych problemów w zakresie spraw wychowawczych czy dotyczących stosunku i umotywowania do ćwiczeń. Łatwa do uzyskania **rzetelność** w realizacji zadań sprawia, że można liczyć na jego wysoką zdolność do samokontroli i samodzielności, co wydaje się niezbędne w przypadku realizacji zadań indywidualnych.

#### d) **temperament o typie melancholijnym**

**Melancholik** jest typem temperamentu, który w aktywności sportowej może napotykać największe trudności. Wysoka wrażliwość tych osób umożliwia im bardzo subtelne wyczuwanie tempa czy rytmu ćwiczeń, w czym osiągają przewagę nad cholerykami i sangwinikami, jednakże w warunkach typowej dla sportu **rywalizacji** następuje istotne obniżenie efektywności działania.

Nauczyciel lub trener w pracy z melancholikiem powinien bardzo starannie dokonywać **doboru zadań** treningowych oraz właściwie je **dawkować** zarówno pod względem wielkości, jak też charakteru obciążeń. W doborze tym szczególnie należy uwzględniać pedagogiczną zasadę **stopniowania trudności**. Zadanie zbyt trudne szybko może doprowadzić melancholika do załamania oraz utraty wiary we własne siły i umiejętności. Powinno się również **unikać** stosowania **treningu ciągłego** (zwłaszcza o dużej objętości), bez występowania wyraźnie zaznaczonych przerw wypoczynkowych, a także **realizowanego w warunkach rywalizacji**.

Odnosnie do charakteru stosowanych ćwiczeń, w szkoleniu melancholika należy **unikać wysiłków jednorodnych**, charakterystycznych dla dyscyplin cyklicznych, opartych głównie na wytrzymałości. Tego rodzaju dyscypliny, nieuwzględniające w wystarczającym stopniu koniecznej dla melancholika przemienności wysiłku, są przez niego źle tolerowane. Sportowcy o takim temperamencie nie mogą być również zaskakiwani wcześniej nieustalonymi **zmianami**, dotyczącymi przykładowo miejsca czy czasu treningów. Tego rodzaju sytuacje stają się czynnikiem stresogennym, zakłócającym normalne funkcjonowanie melancholików.

W okresie bezpośrednio poprzedzającym udział w zawodach sportowych, szczególnie w przypadku melancholików, należy stosować różne sposoby **obniżania tzw. napięcia przedstartowego**. Niezależnie od liczby wcześniejszych zabiegów, z chwilą przystąpienia do startu poziom pobudzenia emocjonalnego melancholików ulega znacznemu podwyższeniu, w wyniku czego wielu z nich uzyskuje wyniki mniej wartościowe od posiadanych możliwości. Można zatem mówić o ich **małej odporności** na sytuacje związane z silnym pobudzeniem emocjonalno-motywacyjnym, tak charakterystycznym dla rywalizacji sportowej.

Mimo trudności, nie można jednoznacznie stwierdzić, że melancholicy nie mają możliwości osiągnięcia sukcesu sportowego. Na skutek długotrwałego przebywania w środowisku o podwyższonym poziomie stymulacji, u melancholików może nastąpić proces swoistego „hartowania” (Klonowicz, 1984), **zwiększający ich odporność** na działanie silnych bodźców emocjonalnych.

Kończąc analizę indywidualnego podejścia w procesie aktywności sportowej do sportowców reprezentujących różne typy temperamentu, należy podkreślić złożoność poruszanego problemu oraz jego wieloaspektowy charakter. Nauczyciel powinien pamiętać, że pracując z osobami reprezentującymi określone typy temperamentu, należy uwzględniać modyfikujący wpływ zdolności, zainteresowań, poziomu sportowego, indywidualnych doświadczeń, a także wpływów wychowawczych na zróżnicowanie i względną zmienność zachowań.

Ponadto, prezentowany wyżej sposób reagowania jednostek o różnych temperamentach będzie charakterystyczny dla uczniów i sportowców o typach jednorodnych. Tymczasem w rzeczywistości najczęściej mamy do czynienia z typami mieszanymi, w stosunku do których również oddziaływania powinny przybierać podobną formę. Zatem, poprawność oddziaływań pedagogicznych na podopiecznego w znacznej mierze będzie uwarunkowana umiejętnością korzystania z pełnego zasobu wiedzy psychopedagogicznej i fachowej nauczyciela i trenera.

## **6.2. WYCHOWANIE FIZYCZNE W INTEGRACJI CIAŁA I UMYŚLU: ROLA TRENINGU PSYCHOLOGICZNEGO W SPORCIE. KSZTAŁTOWANIE WARTOŚCI AKTYWNEGO ŻYCIA U DZIECI I MŁODZIEŻY.**

Zajęcia wychowania fizycznego w kontekście rozwoju dzieci i młodzieży mogą być traktowane – poza oczywistą stymulacją rozwoju motorycznego – jako okazja do rozwoju świadomego i zdrowego stylu życia. Popularne obecnie koncepcje wellness, czyli dobrostanu, zakładają holistyczne, całościowe podejście do życia i rozwoju człowieka, włączające do obszaru wspólnych zainteresowań zarówno sferę funkcjonowania fizycznego, jak i psychologicznego oraz społecznego. Dzięki takiemu podejściu traktować można aktywność fizyczną jako działanie integralnie związane z rozwojem mentalnym i osobowościowym.

Aktywność fizyczna rozwija motorykę małą i dużą, ale również poprzez oddziaływanie na cały organizm steruje poszczególnymi układami, a dzięki funkcjonowaniu autonomicznego układu nerwowego reguluje wydzielanie hormonów i neuroprzekaźników gwarantujących dobrostan. W związku z tym nauczyciel wychowania fizycznego może uświadomić swoim uczniom wpływ, jaki na zdrowie i dobre samopoczucie ma różnego rodzaju aktywność. Jest to ważne przede wszystkim w kontekście zmian cywilizacyjnych i technologicznych, które przyczyniły się do zmniejszenia zainteresowania dzieci i młodzie-

ży pozaszkolnymi zajęciami o charakterze ruchowym. Duża część dzieci i młodzieży większość wolnego czasu spędza w sposób bierny, korzystając z komputera lub siedząc przed telewizorem. Często zajęcia wychowania fizycznego to jedyny czas czynnej aktywności fizycznej. Ich rola jest nieoceniona w kontekście całościowego rozwoju młodego człowieka.

Lekcje wychowania fizycznego w szkole mogą stać się dla uczniów inspiracją do podejmowania działań sportowych również poza szkołą. Motywacja do długoterminowego uprawiania sportu pozaszkolnego może wiązać się m.in. z potrzebami przynależności do danej grupy lub klubu sportowego, co jest ważnym aspektem rozwoju, zwłaszcza w okresie dorastania. W istocie zajęcia sportowe przyczyniają się do rozwoju tzw. inteligencji kinestetycznej (Gardner, 2002), która wpływa na ogólną życiową efektywność, uczy współpracy z innymi, ale też odczuwania napięcia i radości ze współzawodnictwa. Nauczyciel lub trener powinien brać pod uwagę w swoich oddziaływaniach pedagogicznych wartości, które mogą skłonić dzieci i młodzież do aktywnego uprawiania sportu również poza zajęciami szkolnymi. Istotne jest, aby poza aspektem sportowym, zajęcia wychowania fizycznego wpływały również pozytywnie na kształtowanie postaw proaktywnych i uświadamiających rolę aktywności w osiąganiu dobrego samopoczucia i ogólnego dobrostanu.

### **Ciało i umysł: trening psychologiczny w sporcie**

Tak jak aktywność fizyczna wpływa na sferę psychiczną człowieka, tak psychologiczne i umysłowe (mentalne) działania mogą przyczynić się do zwiększenia osiągnięć sportowych. Psychologowie sportowi poprzez różne działania wspierają zawodników m.in. w przygotowaniach do zawodów i redukcji stresu przedstartowego.

Najczęściej celem konsultowania się z psychologami jest opanowanie przez sportowców sztuki sterowania emocjami i samokontroli, która zmniejszy ryzyko popełnienia błędu w najtrudniejszych momentach rywalizacji sportowej. Psychologowie pomagają zawodnikom w opanowywaniu zdolności kierowania zasobami umysłowymi, osławiania lęku, wykorzystania sprawności motorycznej i wyobraźni, ukierunkowywania celów, sterowania procesami uwagi i koncentracji, doskonalenia strategii komunikowania się, pełnego powrotu do zdrowia po kontuzjach, pogłębienia i przyspieszenia procesu odnowy i in. Wszystko to odbywa się zgodnie z hasłem: Kluczem do zwycięstwa i osiągnięcia maksymalnego rezultatu jest połączenie funkcji umysłu i ciała.

Wysoki poziom presji i żądań kierowanych pod adresem zawodników w sytuacjach startowych powoduje liczne trudności natury psychicznej. Psychologowie sportu pracują z zawodnikami nie tylko w celu złagodzenia dokuczliwego stresu, utrudniającego działanie. Głównie chodzi o to, aby zarówno młodzi zawodnicy, jak i starsi mistrzowie, umieli wykorzystywać stres dla osiągnięcia lepszych rezultatów i pokonania przeciwników w sportowej rywalizacji (Kłodecka-Różalska, 2007). Oddziaływania, jakim przez psychologów poddawani są zawodnicy sportowi, mogą być w pewnym zakresie wykorzystywane do pracy ogólnorozwojowej dzieci i młodzieży podczas lekcji wychowania fizycznego. Mogą być przydatne



z tego punktu widzenia, że wpływają nie tylko na efektywność wykonywanych ćwiczeń fizycznych, ale przede wszystkim na rozwój samoświadomości, redukcję stresu, relaksację i koncentrację uwagi. W trakcie zajęć szkolnych dzieci i młodzież rzadko, albo wcale, nie ma okazji do tego typu ćwiczeń świadomości i wyobraźni. Nauczyciel wychowania fizycznego, wykorzystując doświadczenia profesjonalnych sportowców, może przyczynić się do lepszego rozwoju swoich uczniów. Regularne wykonywanie krótkich ćwiczeń może ulepszać ogólny stan psychofizyczny ucznia oparty na rozpoznaniu jego silnych i słabych stron, wzmacniać jego wiarę w siebie, redukować lęk przed porażką i innymi zdarzeniami z życia oraz rozwijać wyobraźnię, w tym wyobraźnię ruchową.

Popularne w psychologii sportu programy treningu mentalnego są opracowywane dla zawodników uprawiających wszystkie dyscypliny indywidualne i zespołowe. Wykorzystuje się w nich takie metody jak dzienniczek samokontroli umysłowej i programowania celów, techniki pozytywnego myślenia, afirmacji i samookreślenia, różne sposoby relaksacji i wizualizacji, techniki skupiania uwagi i koncentracji na zadaniu, sposoby odnajdowania tzw. „strefy szczytowych osiągnięć” bądź stanu *flow*, w którym dochodzi do harmonijnej współpracy umysłu i ciała oraz idealnego „przepływu” informacji między umysłem a ciałem zawodnika (Kłodecka-Różalska, 2007).

Trening psychiki, nazywany m.in. treningiem mentalnym, podobnie jak każdy inny celowy trening, jest procesem systematycznym, długoterminowym, kontrolowanym i regularnym, co wiąże się z koniecznością opracowania planów, ich realizacji, oceny przebiegu i efektów oraz – jeśli to konieczne – modyfikacji. Wykorzystuje się w nim mentalne środki – między innymi myśli, mowę, pamięć, wyobraźnię, spostrzeganie zarówno na poziomie działań świadomych, jak i podświadomych, z odwołaniem się do sfery uczuć i emocji. W przypadku sportu proces ten ma doprowadzić nie tylko do rozwoju umiejętności psychicznych, ale także do wzrostu sprawności psychomotorycznej, przede wszystkim zaś zwiększenia kontroli nad przebiegiem własnej aktywności ruchowej. W konsekwencji – znajduje to wymierne odzwierciedlenie w poprawie wyników sportowych. W tym rozumieniu, psychologia oferuje sportowcowi pełne spożytkowanie, doskonalonej w toku szkolenia, sprawności motorycznej, umiejętności technicznych i taktycznych.

Kłodecka-Różalska (2007) podaje za Henschenem najprostszą drogę podwyższenia jakości wykonania ćwiczeń i poprawy wyniku sportowego. Według niej, kluczem do osiągnięcia sukcesu jest opanowanie tzw. kluczowych umiejętności osiągnięć, do których zaliczane są:

- relaksacja (umożliwia skuteczne „komunikowanie się” z własnym ciałem, rozumienie procesów w nim zachodzących, redukcjonowanie stanów zwiększonego napięcia lub stresu),
- koncentracja (wzmacnia zdolność skupienia uwagi na tym, co istotne, oraz na tym, co dzieje się „tu i teraz” z własnym ciałem i procesami umysłowymi),
- wizualizacja (umożliwia – poprzez stosowanie wyobrażeń – ćwiczenia w umyśle

technik wykonywania poszczególnych sekwencji ruchu),

- dialog wewnętrzny (zakłada stosowanie przez sportowca pozytywnych autosugestii, np. *chcę..., mogę..., potrafię...*, odblokowujących źródła energetyczne i przeciwdziałających negatywnym myślom i tzw. „samoutrudniającym przepowiedniom”),
- procedury przedstartowe (doprowadzają zawodnika do optymalnego pobudzenia i pełnej sprawności procesów poznawczych).

Nauczyciele wychowania fizycznego, mimo ograniczonego czasu trwania jednostki lekcyjnej, mogą próbować wprowadzać elementy treningu psychologicznego (patrz: Nowicki, 2004; Budnik, 2009; Perry i Morris, 1998) nie tylko w celach zwiększenia efektywności sportowej uczniów. Trening psychologiczny, w kontekście rozwoju młodego umysłu dzieci i młodzieży w dzisiejszej kulturze natłoku bodźców i informacji, może przyczynić się do rozwoju osobowości, samoopanowania i samodyscypliny.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Budnik D., „Tak” w treningu mentalnym. [W:] J. Blecharz, M. Siekańska (red.), *Praktyczna psychologia sportu. Wykorzystanie koncepcji psychologicznych w sporcie*. Kraków: AWF, 2007.

Eliasz A., *Temperament a osobowość*. Wrocław: Ossolineum, 1974.

Eysenck H. J., Eysenck M. W., *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum Press, 1985.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina, 2002.

Gracz J., Sankowski T., *Psychologia aktywności sportowej*. Poznań: AWF, 2007.

Gracz J., Sankowski T., *Psychologia sportu*. Poznań: AWF, 2000.

Klonowicz T., *Reaktywność a funkcjonowanie człowieka w różnych warunkach stymulacyjnych*. Wrocław: Ossolineum, 1984.

Kłodecka-Różalska J., *O treningu mentalnym, dorobku i przyszłych zastosowaniach psychologii w polskim sporcie*: [www.psychologia.net.pl](http://www.psychologia.net.pl) (stan na 1.12.2011), 2007.

Krzywoszański Ł., Herzig M., Herzog-Krzywoszańska R., Zależność struktury motywacji sportowej od poziomu neurotyczności i ekstrawersji u zawodników kadry młodzieżowej lekkiej atletyki. [W:] Blecharz J., Siekańska M. (red.), *Praktyczna psychologia sportu. Wykorzystanie koncepcji psychologicznych w sporcie*. Kraków: AWF, 2009.

Nowicki D., Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa. [W:] Krawczyński M., Nowicki D. (red.), *Psychologia sportu w treningu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu, 2004.

Perry C., Morris T., Trening wyobrażeniowy w sporcie. [W:] *Psychologia sportu. Strategie i techniki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu, 1998.

Raczek J., *Szkolenie młodzieży w systemie sportu wyczynowego*. Katowice: AWF, 1986.

- Rychta T., Guskowska, M. (red.), *Psychologia sportu*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, 2003.
- Sankowski T., Temperament jednym z czynników wyboru określonych dyscyplin sportowych. „*Roczniki Naukowe*” (29). Poznań: AWF, 1980.
- Strelau J., Temperament a osobowość, związki i zależności. [W:] Strelau J. (red.) *Regulacyjne funkcje temperamentu*. Wrocław: Ossolineum, 1982.
- Strelau J., *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*. Wrocław: Ossolineum, 1992.
- Strelau J., Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. [W:] Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (red.) *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Strelau J., *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: GWP, 2006.
- Supiński J., Percepcja pojęcia agresji w sporcie. *Zeszyty Naukowe*, nr 44. Wrocław: AWF, 1987.
- Turosz M. A., Storto M., Profil i struktura osobowości, agresji i motywacji sportowej reprezentantek Polski w piłce nożnej. *Sport Wyczynowy*, nr 7-8/451-452, s. 33-40.
- Tyszka T. (red.) (1991). *Psychologia i sport*. Warszawa: AWF, 2002.
- Zawadzki B., Temperament: Selekcja czy kompensacja? [W:] Tyszka T. (red.), *Psychologia i sport*. Warszawa: AWF, 1991.

Tomasz Bajkowski

## 7

## STRES – CZYM JEST I JAK Z NIM POSTĘPOWAĆ

Stan stresu towarzyszy człowiekowi w funkcjonowaniu społecznym na różnych etapach jego rozwoju. Stres jest często odbierany jako kategoria wyłącznie negatywna i w przekazie społecznym ma naznaczenie pejoratywne. Tymczasem stres jest stanem dość naturalnym, który przy małym nasileniu ma swoje konotacje pozytywne. Jeżeli stres jest kontrolowalny, a osoba narażona na taką sytuację ma wyćwiczone sposoby reagowania, stres może mobilizować, a nawet być przekształcony w zasób. Inaczej się dzieje, gdy mamy do czynienia ze stresem chronicznym lub ma on charakter nadmiarowy. Wtedy potrafi być czynnikiem destabilizującym zarówno samą jednostkę (np. pod kątem somatycznym), jak i jej funkcjonowanie społeczne (np. wycofanie się z relacji interpersonalnych). Badacze zajmujący się tym zagadnieniem zauważają duże bogactwo zarówno w zakresie źródeł czy bodźców stresowych, jak i konsekwencji sytuacji stresowych. W przedłożonym opracowaniu chciałbym pokrótce przeanalizować sposoby definiowania stresu, skategoryzować źródła, omówić sposoby reagowania, przeanalizować przykłady sytuacji stresowych oraz przedstawić sposoby radzenia sobie ze stresem.

### Definicje i koncepcje stresu

Pojęcie stresu wprowadzone zostało przez Hansa Hugona Selye'a<sup>1</sup>, który u podłoża wielu chorób somatycznych upatrywał niezdolność człowieka do radzenia sobie ze stresem. Skutki stresu nazwał mianem niewydolności lub syndromu ogólnej adaptacji. **Stres** pod kątem etymologicznym jest rozumiany jako siła, gwałtowność, nacisk, presja, napięcie, obciążenie. Z punktu widzenia psychologii, określa się go jako stan napięcia psychicznego, przekraczający normalny poziom funkcjonowania lub bodziec czy sytuacja wywołująca taki stan (inaczej stresor). **Stresor**<sup>2</sup> to element bodźca lub sytuacji, który narusza względną równowagę między podmiotem a środowiskiem i uruchamia mechanizmy adaptacyjne zachowania się człowieka. Stres można też określić jako dynamiczną relację adaptacyjną pomiędzy możliwościami jednostki a wymogami sytuacji (bodźcem awersyjnym) charakteryzującymi się brakiem równowagi. Działania, które są podejmowane, służyć mają przywróceniu równowagi. W podobny sposób stres jest definiowany w terminologii medycznej. Ujmuje się go jako zaburzenie homeostazy spowodowane czynnikiem fizycznym lub psychologicznym. Potocznie stres jest odbierany jako wszelkie wymagania (fizyczne, psychiczne i społeczne), które wywołują w organizmie człowieka mobilizację w celu sprostanania im. Na ogół sytuacji stresowej towarzyszą negatywne emocje.

1 H. Selye, *Stres okiełznany*, Warszawa, 1997.

2 J. F. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz, 2001.

Przyjmuje się zazwyczaj trzy podstawowe sposoby definiowania stresu<sup>1</sup>:

- **Stres jako bodziec** – odbierany jako sytuacje występujące w naszym otoczeniu, które mają naturalną tendencję do wywoływania napięcia i emocji.
- **Stres jako reakcja** – występująca na poziomie fizjologicznym i psychologicznym, która jest odpowiedzią na działanie stresorów.
- **Stres jako proces lub transakcja** – relacja między jednostką a otoczeniem.

Ze względu na interdyscyplinarny charakter badań nad zjawiskiem stresu jest wiele różnych jego koncepcji. Trzy dominujące nurty rozważań to<sup>2</sup>:

- **Biologiczne koncepcje stresu** (których reprezentacją są: prawo stałości środowiska wewnętrznego C. Bernarda, teoria homeostazy W. Cannona, teoria przystosowania, teoria ogólnego zespołu adaptacyjnego H. Seyle'a).
- **Medyczne koncepcje stresu** (tj. koncepcja stresowych zdarzeń życiowych B. S. i B. P. Dohrenwendowie, koncepcja kryzysów życiowych G. Caplana, teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, koncepcja psychoanalityczna konfliktów swoistych Alexandra, koncepcja reakcji niespecyficznych Mahla, koncepcja indywidualnej reakcji swoistej, koncepcja salutogenetyczna stresu A. Antonovskiego).
- **Psychologiczne teorie stresu** (do których zaliczamy: teoria frustracji, teoria napięcia emocjonalnego I. Janisa, teoria percepcji zagrożenia M. H. Appleya, teoria oceny poznawczej zagrożenia R. S. Lazarusa, koncepcja zachowania zasobów S. E. Hobfolla, koncepcja sytuacji trudnej T. Tomaszewskiego, regulacyjna koncepcja stresu J. Reykowskiego, ekonomiczna koncepcja stresu A. Bieli, chronohabilistyczna koncepcja stresu J. F. Terelaka).

Analizę zaprezentowanych koncepcji stresu można przedstawić za pomocą kilku generalnych wniosków. Trzeba założyć, że stres jest stanem organizmu wywołanym raczej ciągiem zdarzeń stresowych niż czynnikiem incydentalnym. Ilość tych zdarzeń wpływa zarówno na rodzaj objawów, zakres i siłę reakcji, jak i na rodzaj skutków ponoszonych przez obiekt poddany sytuacji stresowej. Stan stresu może być wywołany dużą zmiennością informacyjną środowiska, zwłaszcza deprywacją sensoryczną i przeciążeniem stymulacyjnym w porównaniu do warunków optymalnych. Na ten stan rzeczy składa się zarówno ilość i rodzaj napływających informacji, jak i możliwości, oraz stan psychofizyczny odbiorcy (np. sprawność intelektualna czy poziom wrażliwości na bodźce). Należy również założyć, że występują znaczne różnice międzyludzkie w reagowaniu na takie same czynniki stresowe. Coś, co dla jednej osoby wydaje się bodźcem banalnym i nieinwazyjnym, dla innej staje się poważną przeszkodą w optymalnym czy też naturalnym funkcjonowaniu. Wielkość stresu psychologicznego nie zależy wyłącznie od obiektywnych cech samego stresora, lecz od jego oceny poznawczej w relacji do oceny własnych możliwości radzenia sobie z trudnościami

1 J. Strelau (red.), *Psychologia*, tom 3, Gdańsk, 1999.

2 I. Henez-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, 2000.

życia. Przy tym wszystkim występują również różnice intraindywidualne w reagowaniu na różne czynniki stresowe w zależności od stanu zdrowia, samopoczucia itp. Stres psychologiczny może mieć charakter realny bądź wirtualny i niezależnie od tego człowiek zawsze reaguje nadmiarowo atawistyczną reakcją zwierzęcą (nieświadoma mobilizacja organizmu do ataku lub ucieczki). To nieświadomy i automatyczny rodzaj reakcji, który można odbierać jako swoisty mechanizm obronny organizmu. Hamowanie świadome atawistycznych reakcji fizjologicznych pobudzenia na poziomie psychologicznym prowadzi do tzw. chorób cywilizacyjnych lub psychosomatycznych. Skala tego typu konsekwencji stresu jest stale rosnąca ze względu na coraz większe wymagania stawiane przez świat zewnętrzny, które ludzie bezrefleksyjnie internalizują. Dlatego tak ważny w analizie reakcji człowieka na stres jest kontekst społeczny jako istota stresu organizacyjnego. Człowiek nie ma wrodzonego repertuaru radzenia sobie ze stresem, lecz w toku doświadczenia życiowego i wiedzy o świecie ciągle uczy się stawiać czoło stresowi. Pozytywne sposoby reagowania na sytuacje stresowe mogą być zarówno rodzajem powielenia doświadczeń przeszłych samej jednostki (mamy tendencje do odtwarzania sposobów, które dały pozytywne efekty), jak i wynikiem modelowania zachowań innych ludzi, którzy doświadczyli w przeszłości lub doświadczają obecnie takich lub podobnych sytuacji, i uznają je za skuteczne.

### **Źródła stresu, fazy oraz reakcje na stres**

Analizując źródła stresu należałoby rozpocząć od ustalenia podstawowych kryteriów wyodrębniania. Przyjęto trzy podstawowe kryteria źródeł stresu ze względu na<sup>1</sup>:

- **Częstotliwość występowania i czas trwania** (tj. stres incydentalny, stres chroniczny).
- **Siłę, intensywność bodźca stresowego** (ważny jest komponent siły oraz znaczenie psychologiczne bodźca).
- **Rodzaj bodźca stresowego** (stresor).

Warto szerzej omówić ostatnie kryterium wyodrębniania ze względu na rodzaj stresora. W literaturze przedmiotu<sup>2</sup> przyjmuje się klasyfikację stresorów dzieląc je na:

- **Źródła fizyczne**, np. czynniki klimatyczne (wilgotność, temperatura, siła wiatru), hałas, wibracje, promieniowanie (jonizujące, mikrofalowe), niedotlenienie, przyspieszenie, stan nieważkości, pole magnetyczne, ultradźwięki, czynniki biologiczne (pasożyty, bakterie, wirusy, pleśnie), czynniki chemiczne (np. gaz bojowy).
- **Źródła chronobiologiczne** związane z zaburzeniami naturalnych rytmów biologicznych, tj. ultradialnych (krótsze niż 20 godzin, np. tętno, oddech), cirkadialnych (trwających 20-28 godzin, np. sen-czuwanie, procesy metaboliczne), infradialnych (ponad 28 godzin, kilkudniowe, miesięczne, sezonowe, roczne, kilkuletnie, np. cykl menstruacyjny, hormonalny). Duże znaczenie ma też zaburzenie rytmów okołodo-

1 J. F. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz, 2001.

2 I. Henez-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, 2000.

bowych tzw. synchronizatorów społecznych np. pory posiłków, pracy (wielozmianowość).

- Źródła psychologiczne, wśród których wyodrębnimy: zakłócenia (przeszkoda, zwłoka, brak, zaskoczenie, zawód, wymagania), sytuacje konfliktowe (nieoczekiwany rezultat działania, deficyt czasu czy informacji, sytuacje nieokreśloności), zagrożenie (fizyczne, wartości, pozycji społecznej), deprywacja (monotonia, izolacja, niedociągnięcie, uwięzienie), przeciążenie (wysiłek fizyczny lub umysłowy).
- Źródła organizacyjne, związane z udziałem w grupie zadaniowej i rezygnacji z własnej indywidualności. Wynikają one z: struktury formalnej i nieformalnej, zadań grupowych, interesu grupowego, celu grupowego, norm grupowych, stylu kierowania, dynamiki grupy, kompetencji kierownika, umiejętności wywierania wpływu na innych, samosprawowania władzy, komunikacji interpersonalnych, kultury organizacyjnej.

Stres jako proces przebiega fazowo. Człowiek reagując na bodźce (klasyfikowane przez obiekt jako stresory), odbiera to jako rodzaj ingerencji. W sposób automatyczny pojawia się reakcja obronna. Ma ona na celu identyfikację skali zagrożenia oraz próbę stworzenia strategii reagowania. Może ona przybrać formę ucieczkową, swoistej „aklimatyzacji” z sytuacją stresową lub wrogiej wobec bodźca (jako reakcja natychmiastowa bądź przemieszczona w czasie i przestrzeni). Chciałbym przedstawić dwa wybrane ujęcia fazowego przebiegu stresu. Pierwsze z nich H. H. Selyego<sup>1</sup> określa jego przebieg w następujących fazach:

- **Faza alarmowa** – początkowa, alarmowa reakcja zaskoczenia i niepokoju z powodu niedoświadczenia i konfrontacji z nową sytuacją. Składa się ona z dwóch subfaz: szoku i przeciwdziałania szokowi, w której jednostka podejmuje działania obronne.
- **Faza przystosowania**, zwana inaczej odporności – w której organizm uczy się skutecznie i bez nadmiernych zaburzeń radzić sobie ze stresorem. Jeśli organizm poradzi sobie z trudną sytuacją, wszystko wraca do normy. W innym wypadku następuje trzecia faza.
- **Faza wyczerpania** – w której następuje stałe pobudzenie całego organizmu (przewlekły stres) prowadzący do wyczerpania zasobów odpornościowych, co może prowadzić do chorób psychosomatycznych lub nawet do śmierci.

Inna koncepcja prezentowana przez I. L. Janisa<sup>2</sup> w przebiegu stresu wyróżnia trzy następujące po sobie fazy:

- **Faza zagrożenia** – podczas której człowiek dostrzega oznaki niebezpieczeństwa wywołujące strach.
- **Faza działania niebezpieczeństwa** – w której człowiek spostrzega niebezpieczeństwo, którego uniknięcie zależy od własnych działań obronnych lub innych ludzi.

1 H. Selye, *Stres okiełznany*, Warszawa, 1997.

2 J. F. Terelak J., *Psychologia menedżera*, Warszawa, 1999.

- **Faza skutków** – w której człowiek spostrzega mniej lub bardziej długotrwałe negatywne skutki stresu.

Fazy stresu łączą się ze specyfiką reagowania na sytuacje stresowe. Odbywa się ona na różnych poziomach funkcjonowania człowieka i zależy zarówno od rodzaju stresora, jak i specyfiki osobniczej obiektu, który poddawany jest sytuacji stresowej. Można wyodrębnić cztery warstwy reakcji na stres<sup>1</sup>:

- **Fizjologiczna** (reakcje organizmu w postaci somatycznej np. sercowo-naczyniowe lub choroby psychosomatyczne).
- **Emocjonalna** (na poziomie uczuć i emocji, które sytuacje stresowe wywołują).
- **Behawioralna** (różnego rodzaju zachowanie adaptacyjne lub nieprzystosowania się).
- **Poznawcza** (w postaci struktur poznawczych).

Należy odróżnić reakcje na stres incydentalny od reakcji odległych na stres chroniczny, który może przybrać formę: chorób psychosomatycznych, zaburzeń psychicznych (np. nerwice, psychozy), dewiacji społecznych (np. alkoholizm, narkomania, przestępczość, samobójstwo).

W zależności od stopnia szkodliwości można wyróżnić trzy typy reakcji na stres<sup>2</sup>:

- **Dystres** – jest reakcją organizmu na zagrożenie, utrudnienie lub niemożność realizacji ważnych celów i zadań człowieka i pojawia się w momencie zadziałania bodźca.
- **Eustres** – to stres pozytywnie mobilizujący do działania.
- **Neustres** – to bodziec dla danej osoby neutralny w działaniu, chociaż dla innych bywa on eustresowy lub dystresowy.

Powyższa klasyfikacja wzmacnia wcześniej prezentowaną tezę o przydatności sytuacji stresowych w funkcjonowaniu człowieka. Przy spełnieniu określonych warunków stres może wywoływać działania pożądane z punktu widzenia potrzeb społecznych oraz samej jednostki, tj. mobilizację, koncentrację na priorytetach, uruchamianie niewykorzystywanych dotąd zasobów.

### Stres pourazowy

Stres pourazowy definiuje się jako zespół specyficznych symptomów, które mogą pojawić się po przeżyciu ekstremalnego, traumatycznego zdarzenia. Są to lękowe zaburzenia występujące po zdarzeniu, które było psychicznie wyczerpujące i traumatyczne (np. w wyniku wypadku, klęski żywiołowej, wojny, gwałtu)<sup>3</sup>. W psychologii i psychiatrii tego

1 J. Strelau (red.), *Psychologia*, tom 3, Gdańsk, 1999.

2 I. Henez-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, 2000.

3 E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa, 2006.



typu symptomy określa się mianem zespołu stresu pourazowego **PTSD**<sup>1</sup> (z ang. *Post Traumatic Stress Disorder*). Symptomy stresu pourazowego mogą być udziałem ludzi, którzy podlegali (w bliższej lub dalszej przeszłości) doświadczeniom trudnym (subiektywnie lub obiektywnie), konsekwencją których są zaburzenia funkcjonowania na płaszczyźnie fizjologicznej, psychologicznej i społecznej. Znaczenie w tej sytuacji ma zarówno rodzaj zdarzenia traumatycznego, jak i specyfika osobnicza obiektu. Ważnym elementem w rozpatrywaniu specyfiki PTSD wydaje się fakt następujących po sobie reakcji jednostki. W pewnych przypadkach cała sytuacja w psychice człowieka jest tak samo żywa jak w momencie jej zaistnienia, innym razem mechanizm wyparcia sprowadza to wydarzenie na poziom podświadomości, pozostawiając jedynie skutki w formie niepokojących objawów.

Do rozpoznania zespołu stresu pourazowego służą kryteria diagnostyczne<sup>2</sup>, które przewidują wystąpienie następujących warunków:

- wydarzenie urazowe;
- powracające ślady doświadczeń urazowych w postaci snów, uporczywych wspomnień, niepokoju w sytuacjach przypominających rzeczywiste zdarzenie traumatyczne;
- specyficzny paraliż psychiczny i reakcja unikania z towarzyszącym ograniczeniem zainteresowania innymi ludźmi i otaczającym światem;
- objawy fizjologicznego hiperpobudzenia przejawiającego się w zaburzeniach snu, rozdrażnieniu i napadach wściekłości;
- objawy przez co najmniej miesiąc.

Najczęściej występującymi zachowaniami pourazowymi są: odrętwienie psychiczne, podejrzliwość, nieufność i nieukierunkowany gniew, poszukiwanie znaczenia, wdrukowanie śmierci i lęku przed śmiercią. Każdy człowiek ma własną specyfikę przeżywania sytuacji traumatycznych. Stosunkowo największe konsekwencje PTSD ponoszą dzieci ze względu na potencjalny charakter skutków. Chciałbym przedstawić najczęstsze objawy stresu pourazowego w poszczególnych grupach wiekowych, adekwatnych do faz rozwojowych:

- **Grupa wiekowa 1-6 lat:** bezradność i bierność, brak typowej dla danego dziecka reaktywności; zgeneralizowany strach; pobudzenie, dezorientacja i rozkojarzenie; trudności dotyczące mówienia na temat wydarzenia; problemy z identyfikacją emocji; koszmary senne, zaburzenia snu; lęk separacyjny; symptomy regresji (np. nawrót moczenia); lęki związane ze śmiercią; objawy somatyczne (np. ból brzucha, głowy); zaskakujące reakcje na głośne dźwięki; nagłe zastyganie w bezruchu; drobniawość; unikanie lub reakcje alarmowe na bodźce przypominające uraz.
- **Grupa wiekowa 6-11 lat:** poczucie winy, odpowiedzialności za zaistniałą sytuację; powtarzające się odtwarzanie w zabawie tragicznych wydarzeń; koszmary senne

1 W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk, 2004.

2 Podręczniki klasyfikacji zaburzeń np. DSM IV lub ICD 10.

i zaburzenia snu; niepokój dotyczący bezpieczeństwa oraz zgeneralizowany strach; agresja, wybuchy gniewu; strach przed uczuciami; zwracanie szczególnej uwagi na lęki rodziców, strach o innych; wycofanie, utrata zainteresowania czynnościami do-  
tąd przyjemnymi; zmiany osobowościowe, nastroju oraz zachowania; opuszczanie  
lekcji, gorsze wyniki w nauce, problemy z koncentracją uwagi; objawy somatyczne  
(ból brzucha, głowy); nierozumienie śmierci; magiczne wyjaśnienia, mające uzu-  
pełnić luki w rozumieniu.

- **Grupa wiekowa 12-18 lat:** niepewność siebie; zachowania zagrażające życiu; bunt w domu albo w szkole; gwałtowne zmiany dotyczące związków z ludźmi; depresja, wycofanie się; pogorszenie wyników w nauce; powodowane urazem zachowania mające na celu wyładowanie się (np. seks lub inne lekkomyślne działania); pró-  
by zdystansowania się od poczucia winy, wstydu lub poniżenia; nadmierna aktyw-  
ność/zaabsorbowanie innymi albo odsuwanie się od ludzi, by poradzić sobie z we-  
wnętrznym niepokojem; skłonność do ulegania wypadkom; mściwość, aktywne  
sposoby reagowania na urazy; zaburzenia odżywiania i snu.

Zaburzenia pourazowe przekładają się często na sposób funkcjonowania człowieka przez całe życie. Wpływają na percepcję bodźców docierających z otoczenia, nadwrażliwość w sytuacjach ekspozycji społecznej, poczucie własnej wartości, zmiany w systemie hierar-  
chii wartości oraz poziom otwartości i jakość relacji z innymi ludźmi. W celu obniżenia na-  
pięcia i minimalizacji skutków negatywnych wydaje się niezbędna interwencja zewnętrzna  
w postaci terapii indywidualnej, rodzinnej lub grupowej.

### Stres szkolny

Stres szkolny generalnie oznacza stan w organizmie jednostki (ucznia, nauczycie-  
la) wywołany każdym nowym doświadczeniem lub sytuacją trudną, spowodowany czyn-  
nikami (stresorami) związanymi z charakterem pracy szkoły, jej warunkami i metodami  
organizacji.<sup>1</sup> Innymi słowy, jest to określony rodzaj reakcji (interakcji) między uczniem (na-  
uczycielem) a szkołą. Reakcja (transakcja) jest zakłóceniem między możliwościami ucznia  
(nauczyciela), jego zasobami a wymaganiami szkoły i warunkami ich spełnienia. Sposób  
przeżywania i reakcji na sytuację będą zależeć od różnic indywidualnych w sposobie per-  
cepcji i oceny. Wpływają na to więc czynniki wewnętrzne, zewnętrzne oraz pośredniczące.  
Jak wynika z przytoczonych definicji, stres szkolny może dotyczyć zarówno uczniów, jak i na-  
uczycieli. Charakterystyka obu tych procesów różni się na płaszczyźnie bodźców (streso-  
rów) i sposobów przeżywania.

Pierwszym przykładem stresu szkolnego, który chciałbym omówić, jest **stres uczniowski**. W tym wypadku proces oceniania sytuacji szkolnej dotyczy takich elementów  
relacji ucznia ze szkołą, które są ważne dla jego dobrego samopoczucia zarówno w szkole,  
jak i poza nią. Relacja stresowa może być oceniana jako zakłócenie w funkcjonowaniu w roli

1 T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, 2006.

ucznia, co w konsekwencji zmusza go do długotrwałego zwiększonego wysiłku. Dzieje się tak wtedy, gdy dziecko nie jest przygotowane do spełniania wymagań szkolnych (niedojrzałość szkolna), ma poczucie niejasności, niezrozumienia oczekiwań ze strony nauczyciela, posiada małą wiedzę lub umiejętności szkolne, ma ograniczony dostęp do informacji (np. zaburzenia percepcyjne).

Przykładami stresu przeżywanego przez ucznia jest fobia szkolna i odmowa pójścia do szkoły<sup>1</sup>. **Fobia szkolna** to lęk *stricte* przed szkołą, samym budynkiem lub jego wyposażeniem, nauczycielem i jego wymaganiami, grupą rówieśniczą lub uczniami z innych klas. Natomiast **odmowa pójścia do szkoły** to lęk przed oceną osiągnięć szkolnych przez rodzica. Patomechanizm w tym przypadku wygląda następująco. Początkowo pojawiają się nadmierne wymagania ze strony rodziców. Następnie zostają one zinternalizowane przez samo dziecko, często w większej skali niż miało to miejsce w przypadku wymagań rodziców. Dziecko nie jest w stanie im sprostać w jakiejś odległości czasowej (ze względu na ich zakres, własny niski potencjał, bądź nieadekwatność w stosunku do możliwości i zainteresowań). W konsekwencji dochodzi do wyczerpania organizmu i pojawienia się objawów (najczęściej somatycznych). Zwolnienie z obowiązku pójścia do szkoły ze strony rodziców (ze względu na objawy, tj. bóle głowy lub brzucha, torsje lub biegunki) prowadzi do „zaczepienia” objawu. Jest to pewien rodzaj prawidłowości, polegającej na tym, że człowiek zazwyczaj (również nieświadomie) powiela sytuacje, które przyniosły mu wzmocnienie pozytywne (np. zaopiekowanie ze strony rodziców) lub uniknięcie sytuacji trudnej (np. stresu w szkole). Różnica pomiędzy omawianymi zaburzeniami jest istotna z punktu widzenia projektowania działań korekcyjnych. Pomimo tych samych objawów strategie terapeutyczne są odmienne, w przypadku fobii szkolnej skuteczna może się okazać desensytyzacja (odczulanie), natomiast przy odmowie pójścia do szkoły stosuje się raczej terapię rodziny.

Drugim przykładem stresu szkolnego jest **stres nauczycielski**. Odbywa się on na różnych płaszczyznach. Po pierwsze, może on wynikać z niespójności roli społecznej nauczyciela, braku jasnych kryteriów oceny jego działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Po drugie, z zakresu i wagi jego odpowiedzialności, na którą składa się m.in. względna nieodwracalność decyzji, konieczność pracy w określonym tempie i rytmie, konieczność przewidywania skutków własnych działań. Innym aspektem stresu nauczycieli jest ocena pracy zawodowej, związana ze zmianami dotyczącymi nieustannej reformy szkolnictwa np. podstawy programowe, zmiany metod i form pracy, zmodyfikowany system oceniania itp. Ciągłe zamieszanie pod tym względem nie buduje poczucia bezpieczeństwa i utrudnia przewidywalność sytuacji. Ostatnim elementem, na który chciałbym zwrócić uwagę, jest konflikt zadań zawodowych i osobistych. Rosnące wymagania stawiane nauczycielom oraz brak instytucjonalnego wsparcia powoduje wzajemne przenikanie się przestrzeni zawodowej i rodzinnej. Może to w konsekwencji prowadzić do dysfunkcji w zakresie funkcjonowania w rolach zawodowych lub domowych (albo w obydwu jednocześnie). Aby

1 A. Kozłowska, *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa, 1996.

temu zapobiec, nauczyciel powinien nabrać dystansu wobec swojej roli zawodowej. Spojrzeć innymi oczami na ucznia, zrozumieć jego sytuację szkolną jako źródło doświadczanego stresu. Warto w końcu uświadomić sobie własne irracjonalne uczucia i wykorzystać system wsparcia społecznego i pomocy psychologicznej.

### Sposoby radzenia sobie ze stresem

Jest wiele różnych strategii pomocy w sytuacjach stresowych. Wybór określonej strategii zależy zarówno od rodzaju bodźca stresowego (rodzaju stresora), jak i specyfiki osobniczej jednostki, która została poddana określonej sytuacji. Z. Ratajczak<sup>1</sup> zakłada istnienie czterech strategii zaradczych, tworzących określoną sekwencję działań:

- **Strategia prewencyjna**, którą można zastosować przed nastąpieniem zagrożenia, ale może nastąpić w przewidywalnej przyszłości. Zapobieganie wydaje się najbardziej sensowne, oszczędne, a tym samym najbardziej optymalne. Jest się już psychicznie przygotowanym, a także jest czas, by lepiej się przygotować i wykorzystać później swoje zasoby w walce z zagrożeniem.
- **Strategia walki**, ataku, aktywnego mierzenia się ze stresującym czynnikiem bezpośrednio zagrażającym zdrowiu lub nawet życiu. Wydatek energetyczny i intelektualny jest w tym przypadku bardzo duży. Nie zawsze jest to strategia optymalna.
- **Strategia obrony** (ochrony) siebie. Pozytywem tej strategii jest oszczędność sił i środków. Polega na ukrywaniu się, zastraszaniu i oczekiwaniu na moment, w którym zagrożenie zmniejszy się samo. To jednak może nie nastąpić.
- **Strategia ucieczki** to powszechnie znany sposób radzenia sobie w tzw. sytuacjach beznadziejnych, gdy już nic nie można zrobić, zmienić. Człowieka ogarnia wówczas poczucie bezradności, niemożności, a takie odczucia same w sobie tworzą syndrom rzeczywistej bezradności i rzeczywistego braku sił.

Inną propozycją są przedstawione przez R. S. Lazarusa<sup>2</sup> cztery główne strategie zaradcze:

- poszukiwanie informacji;
- bezpośrednie działanie;
- powstrzymanie się od działania;
- procesy intrapsychiczne.

W literaturze przedmiotu<sup>3</sup> zazwyczaj wyodrębnia się trzy główne strategie radzenia sobie ze stresem:

- **Skoncentrowanie na problemie** – samodzielna lub przeprowadzona przy pomocy

1 Z. Ratajczak, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, w: „Człowiek w sytuacji stresu”, (red.) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice, 2000, s. 75.

2 R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer, 1984.

3 S. Siek, *Walka ze stresem*, Warszawa, 1989.

życzliwych osób analiza sytuacji polegająca na rozpoznaniu problemu oraz szukaniu optymalnych sposobów jego rozwiązania.

- **Skoncentrowanie na emocjach** – nie polega na rozwiązaniu samego problemu, lecz dostarczeniu sobie samemu ulgi emocjonalnej i rozładowaniu napięcia, które towarzyszy sytuacji stresowej, np. krzyk, płacz czy pójście na spacer.
- **Skoncentrowanie na unikaniu** – to podejmowanie działań zastępczych odwracających uwagę od źródła stresu, np. uczestnictwo w imprezach towarzyskich, przetrzucenie uwagi na sprzątanie w domu czy przeniesienie się w świat książki lub filmu.

Na zakończenie chciałbym przedstawić listę rad, które potencjalnie mogą uprzedzać, przeciwdziałać lub niwelować konsekwencje sytuacji stresowych:

- rozmawiaj i słuchaj, komunikacja jest kluczem poprawnej interakcji;
- zorganizuj się, przygotuj listę spraw, o których trzeba pamiętać;
- planuj z wyprzedzeniem, przygotuj się do potencjalnej sytuacji stresowej, pomyśl, co należałoby zrobić;
- znajdź swój sposób na wyhamowanie emocji;
- znajdź czas dla siebie, bo człowiek wypoczęty i szczęśliwy jest mniej podatny na stres;
- dbaj o odporność organizmu poprzez zdrowy styl życia;
- dostrzegaj swoje dobre strony i możliwości;
- wzmacniaj się, przecieź w innych sytuacjach sobie poradziłeś;
- patrz na życie optymistycznie, w wielu sytuacjach działa samospełniające się pro-  
roctwo;
- stres bywa zaraźliwy, często powoduje kontrreakcję;
- stres oswojony nie musi być twoim wrogiem;
- otaczaj się ludźmi życzliwymi i bądź dla nich życzliwy;
- zwróć się o pomoc, przecieź inni są po to, żeby ci pomóc.

## BIBLIOGRAFIA

Berne E., *W co grają ludzie*, Warszawa, 2001.

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa, 2009.

Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk, 1998.

Gawor A., Głębocka A. (red.), *Jakość życia współczesnego człowieka*, Kraków, 2008.

Henesz-Niejodek I., Ratajczak Z. (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, 2000.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa, 2006.

Kandal P. C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk, 2004.

- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa, 1996.
- Kratochvil S., *Psychoterapia, kierunki, metody, badania*, Warszawa, 1980.
- Leary M., Kowalski R. M., *Lęk społeczny*, Gdańsk, 2001.
- Muchacka B., Kruszewski K. (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*, Kraków, 2008.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków, 2000.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, 2006.
- Roogol R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa, 1989.
- Różnowska A., *Lęk i agresja w szkole*, Słupsk, 2001.
- Schaffer H. R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków, 2006.
- Selye H., *Stres okiełznany*, Warszawa, 1997.
- Siek S., *Walka ze stresem*, Warszawa, 1989.
- Sluke S. J., Torres V., *Wyluzuj się, czyli wszystko o stresie*, Warszawa, 2002.
- Strelau J. (red.), *Psychologia*, tom 3., Gdańsk, 1999.
- Święcicka M., *Dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi*, Warszawa, 1996.
- Terelak J. F., *Psychologia stresu*, Bydgoszcz, 2001.
- Terelak J. F., *Psychologia menedżera*, Warszawa, 1999.
- Turecki S., Wernick S., *Jak rozumieć problemy emocjonalne dziecka*, Warszawa, 1997.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk, 2004.
- Wysocka E., *Człowiek a środowisko życia*, Warszawa, 2007.

*Tomasz Sosnowski*

## **8 KONCEPCJA MODELU WSPÓŁPRACY ŚRODOWISKOWEJ UCZELNI WYŻSZEJ Z INNYMI PODMIOTAMI EDUKACYJNYMI – ZAŁOŻENIA WSTĘPNE**

Przemiany dokonujące się we współczesnym świecie wpłynęły na zmianę modelu szkoły, uwzględniając każdy jej poziom aż do kształcenia na poziomie uczelni wyższej. Tym samym istnieje potrzeba ukazania nowej roli poszczególnych elementów edukacyjnych w procesie nauczania dzieci, młodzieży, studentów. Szkoła wyższa powinna być w większym stopniu otwarta na środowisko lokalne i na istniejące w nim możliwości współpracy obecne na poszczególnych poziomach kształcenia.

W procesie edukacyjnym (uwzględniającym założenia pedagogiki dialogu edukacyjnego) istotną rolę odgrywają partnerzy edukacyjnej interakcji (nauczyciele akademicy – studenci – nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych – uczniowie). Coraz częściej widoczny jest ich udział w projektowaniu sytuacji edukacyjnych w ramach np. realizowanych praktyk studenckich na terenie poszczególnych placówek jako osób będących kreatorami, inspiratorami i realizatorami procesu edukacji. To oni poprzez aktywne włączanie się do zadań szkoły kreują jej codzienną rzeczywistość edukacyjną, stając się znaczącymi podmiotami edukacji szkolnej realizowanej poprzez program nauczania uczelni wyższej.

Podjmując zagadnienie modelu współpracy środowiskowej uczelni wyższej z innymi podmiotami edukacyjnymi należy podkreślić główne cechy tego układu edukacyjnego takie jak: otwartość, uspołecznienie, samorządność, mocne zakorzenienie w środowisku lokalnym, ofercie relacji ze środowiskiem opartej na wielostronnej współpracy i partnerstwie ukierunkowanej na realizację funkcji i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, kulturalnych i opiekuńczo-socjalnych społeczności akademickiej, szkolnej i lokalnej.

Środowiskowa współpraca może przejawiać się w strukturze organizacyjnej uczelni wyższej i innych podmiotów edukacyjnych, ich podstawowych funkcjach oraz w procesie współdziałania uczelni – szkoły – środowiska (bliższego i dalszego). Funkcjom tym odpowiadają cztery procesy: dydaktyczny, wychowawczy, opiekuńczy (opieka i pomoc) i proces integracji środowiskowej (działalność animacyjno-koordynacyjna). Należy zawsze uwzględniać i łącznie rozpatrywać funkcje uczelni wyższej oraz szkoły i jej współdziałanie ze środowiskiem (jako syndromy działania społeczno-edukacyjnego).

W opracowaniu tym podejmuję próbę ukazania zarysu modelu współpracy środowiskowej uczelni wyższej z innymi podmiotami edukacyjnymi, dlatego też wydaje się niezbędne wyjaśnienie podstawowych kategorii pojęciowych wykorzystanych w niniejszym tekście, takich jak model i wzór.

Model, według I. Szaniawskiego, jest „konstrukcją teoretyczną, która opisuje i ana-

lizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności<sup>1</sup>. C. Levi-Strauss<sup>2</sup> wyróżnia dwa rodzaje modeli, tj. modele mechaniczne oraz modele statystyczne. Pierwsze z nich stanowią wyraz prawidłowości postrzeganych przez członków badanej społeczności, w której pełnią rolę systemów normatywnych. Modele statystyczne formułowane są jako badawcza konstrukcja pomocnicza, przedstawiająca zachowania nieposiadające odpowiednika w regułach i normach społecznych.

Inne spojrzenie na model przedstawia M. Ziemska. Według autorki, model „to schemat oparty na określonych założeniach teoretycznych, uwzględniający i porządkujący te fakty, które należy brać pod uwagę przy analizie badanej dziedziny”<sup>3</sup>. Idąc w tym kierunku można stwierdzić, że model stanowi konstrukcję teoretyczną przedstawiającą w syntetycznym skrócie ogólną wiedzę o badanych faktach<sup>4</sup>.

Niektórzy badacze odróżniają pojęcie modelu od wzorca. Według M. Ossowskiej, wzór to pewien idealny stan rzeczy, który usiłuje się zrealizować, np. wzorce osobowe (używa się pojęcia wzór, bo jednostka „wzoruje się” na pewnym ideale). Model natomiast odnosi się do różnych form rekonstrukcji tego, co istnieje faktycznie: w jaki sposób coś jest zbudowane i jak działa<sup>5</sup>. Inni autorzy posługują się jednak koncepcją terminologiczną wskazującą, że model to pewien postulowany stan rzeczy, wzór natomiast ukazuje najistotniejsze cechy czegoś już istniejącego w rzeczywistości.

M. Winiarski pod hasłem model – wzorzec wyjaśnia, że „jest to rozumienie struktury danego obiektu (może to być osoba, grupa społeczna, instytucja, proces, zjawisko itd.) przedstawione w formie poglądowej (obrazowej). Jest to zazwyczaj uproszczony schemat jakiegoś wycinka, fragmentu rzeczywistości, uwzględniający tylko te właściwości, które w danym przypadku są istotne”<sup>6</sup>. W niektórych przypadkach odróżnia się „wzorce” od „wzorów”. A. Siciński wzorami społecznymi nazywa „względnie trwałe regularności zachowań, cechujące określone zbiorowości ludzkie”<sup>7</sup>. W ich obrębie rozróżnia wzory uznawane (nazywane także wzorcami), stanowiące pewne idealne, pożądane reguły zachowań oraz wzory praktykowane. Wzory praktykowane wyznaczone przez normy określane są jako wzory kulturowe, natomiast wzory praktykowane nieregulowane przez normy określane są jako standardy zachowań. H. Radlińska zauważa, że wzorzec jest zestawem norm zawierających wielkości (wskaźniki) obrazujące pomyślny (optymalny) przebieg danego zjawiska w danej epoce i kulturze: przez to formułuje realne wskazania przebudowy i kompensacji

1 I. Szaniawski: *Model i metoda*, Warszawa, 1963, s. 15.

2 C. Levi-Strauss: *Social Structure*, (w:) A. Kroeber (red.): *Anthropology Today*, Chicago, 1953.

3 M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*, Warszawa, 1973, s. 51.

4 S. Gerstmann: *Struktura i wewnętrzna dynamika postaw*, „Przegląd Psychologiczny”, 1968, nr 15.

5 M. Ossowska, 1986, cyt. za: M. Pacholski, A. Słaboń: *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków, 1997, s. 210.

6 M. Winiarski: *Model-wzorzec*, s. 142, (w:) D. Lalak, T. Piłch (red.): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa, 1999, s. 142.

7 A. Siciński: *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, (w:) A. Siciński (red.): *Styl życia – koncepcje i propozycje*, Warszawa, 1976, s. 22.



w poszczególnych dziedzinach<sup>1</sup>.

A. Kłoskowska proponuje również wprowadzenie dwóch odrębnych terminów. Według autorki, pojęcie wzoru będzie określało pewne prawidłowości społeczno-kulturalnego zachowania<sup>2</sup>. Wzór może być uświadomiony w mniejszym lub większym stopniu, ale zawsze jest on schematem rozpowszechnionym w obrębie danego społecznego kręgu typowych sposobów faktycznego zachowania<sup>3</sup>. Pojęcie modelu natomiast, według A. Kłoskowskiej, odnosi się do norm i wyobrażeń na temat właściwego zachowania, konstruowanych przez uczestników badanych systemów społecznych<sup>4</sup>. Funkcja tak pojętego modelu nie będzie polegała na zdawaniu sprawy z rzeczywistości, ale na propagowaniu i rozpowszechnianiu określonych sposobów zachowania.

A. Kamiński, odwołując się do ustaleń tradycji językowej istniejącej w pedagogice społecznej, pozwala sobie wprowadzić zmianę terminologiczną odnoszącą się do powszechnie obowiązującego określenia pojęcia „model” przyjętego za A. Kłoskowską. Według niego, model jest to pojęcie ogólne, utworzone z określonej rzeczywistości przez wyselekcjonowanie z niej istotnych elementów i zbudowanie z nich syntetycznej struktury. Model – według A. Kamińskiego – może być obrazem rzeczywistości empirycznej stwierdzanej (przez obserwację, pomiar statystyczny itp.) bądź też obrazem rzeczywistości pożądanej, postulowanej, projektowanej – ujawnianej zwykle za pomocą technik badania opinii. Ta dwoistość struktur modelowych odpowiada teoretycznym i praktycznym potrzebom pedagogiki społecznej, mianowicie pojęciom wzoru i wzorca. W wyniku takich ustaleń można zauważyć, że wzór jest modelem rzeczywistości empirycznej, natomiast wzorzec – modelem wartości postulowanej<sup>5</sup>.

W rozważaniach dotyczących problematyki modelu współpracy szkoły wyższej z innymi podmiotami edukacyjnymi można przyjąć koncepcję modelu A. Kamińskiego. Takie ujęcie powoduje odniesienie do ustaleń pedagogiki społecznej i wskazanie na dwoistość pojęcia model. Model rzeczywistości empirycznej (w przypadku podjętych rozważań dotyczących modelu współpracy) będzie zawierał sytuacje oraz działania rzeczywiste, regularnie powtarzane, charakterystyczne, dostrzegane w środowisku i odnoszące się do konkretnych szkół wyższych oraz innych podmiotów edukacyjnych. Mówiąc o takim modelu współpracy pomiędzy poszczególnymi elementami procesu edukacyjnego należy uwzględnić takie wskaźniki jak: wyobrażenie o współpracy i jego wartości postrzegane przez poszczególne podmioty edukacyjne, stosunki i powiązania pomiędzy poszczególnymi szkołami, na różnych szczeblach „drabiny” edukacyjnej.

Można założyć, że realizacja podjętego projektu, dotyczącego podniesienia jakości

1 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław, 1961, s. 369.

2 A. Kłoskowska, *Wzory i modele w socjologicznych badaniach nad rodziną*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 2, s. 44.

3 Tamże, s. 44.

4 Tamże, s. 44.

5 A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa, 1975, s. 62-63.

praktyk studenckich na kierunku wychowanie fizyczne w niedalekiej przyszłości przyniesie konkretne efekty w postaci opracowania modelu rzeczywistej współpracy uczelni wyższej z innymi podmiotami środowiskowymi. Może on zostać wykorzystany przez inne uczelnie wyższe współpracujące z podmiotami edukacyjnymi w realizacji wielu zamierzeń edukacyjnych obecnych na różnych poziomach kształcenia.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Gerstmann S. , *Struktura i wewnętrzna dynamika postaw*, „Przegląd Psychologiczny”, 1968, nr 15.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa, 1975.
- Kłoskowska A., *Wzory i modele w socjologicznych badaniach nad rodziną*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 2.
- Kroeber A. (red.), *Antropology Today*, Chicago, 1953.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa, 1999.
- Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków, 1997.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław, 1961.
- Szaniawski I., *Model i metoda*, Warszawa, 1963.
- Siciński A. (red.), *Styl życia – koncepcje i propozycje*, Warszawa, 1976.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa, 1973.



## **ANEKS**





# Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku

## DZIENNIK PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ *w szkole podstawowej (tydzień)*

Imię i nazwisko studenta/studentki.....

Praktyka pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr.....

w .....

ul. ....

.....  
*(pieczęć szkoły)*



## **Zadanie nr 1**

Zapoznanie się z organizacją, warunkami pracy, tradycją i środowiskiem szkoły.

## **Zadanie nr 2**

Zapoznanie się z dokumentacją szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego.



### **Zadanie nr 3**

Zapoznanie się z realizacją problematyki wychowania zdrowotnego.

### **Zadanie nr 4**

Praca pedagoga szkolnego.





## Brudnopis lekcji

Przebieg lekcji	Uwagi



Hospitacja do obszaru 1. (budowa lekcji) - 3 godziny

Hospitacja do obszaru 2. (realizacja tematu) - 3 godziny

Hospitacja do obszaru 3. (bezpieczeństwo, asekuracja, samoasekuracja) - 4 godziny

Hospitacja do obszaru 4. (dyscyplina, atmosfera, relacje) - 4 godziny

Lekcja **wychowania fizycznego** nr..... klasa..... data.....

Temat lekcji.....

Prowadzący..... Miejsce ćwiczeń.....

Liczba ćwiczących..... niećwiczących..... Przybory.....

Przyrządy.....

Metody przekazywania wiedzy.....

Cele: kształtujący.....

    poznawczy.....

    wychowawczy.....

Przebieg - treść lekcji	Uwagi z obserwacji

Analiza lekcji ze szczególnym uwzględnieniem obszaru nr .....



## Brudnopis lekcji

Przebieg lekcji	Uwagi



**Hospitacja zajęć pozalekcyjnych - imprezy** .....

Cele - zadania .....

Prowadzący - organizator .....

Miejsce ćwiczeń .....

Wiek, klasa i liczba ćwiczących .....

Przybory .....

Przyrządy .....

Uwagi o przygotowaniu zajęć - imprezy .....

.....

.....

Przebieg - treść lekcji	Uwagi z obserwacji

Analiza hospitowanych zajęć imprezy:



## Brudnopis lekcji

Przebieg lekcji

Uwagi



**Hospitacja lekcji wychowawczej w klasie..... data.....**

Temat lekcji.....

Prowadzący.....

Miejsce lekcji..... Liczba uczniów.....

Uwagi o przygotowaniu lekcji.....

.....

.....

Analiza hospitowanej lekcji:

Przebieg - treść lekcji	Uwagi z obserwacji



---

## Podsumowanie praktyki - własne wnioski

.....  
*(podpis kierownika praktyk)*

.....  
*(podpis dyrektora szkoły)*



## OCENA DOKUMENTACJI

Ocena praktyki .....

.....  
(data)

.....  
(podpis kierownika praktyk)





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---



---

Biuro projektu: Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, ul. Mickiewicza 49, tel. 85 713 15 91, e-mail: [praktyki@wswfit.com.pl](mailto:praktyki@wswfit.com.pl)





# Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku

## DZIENNIK PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ *w szkole podstawowej (2 tygodnie)*

Imię i nazwisko studenta/studentki.....

Praktyka pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr.....

w .....

ul. ....

.....  
*(pieczęć szkoły)*



.....  
*(pieczętka szkoły)*

.....  
*(pełna nazwa szkoły)*

w .....

ul. ....

nr tel. ....

Dyrektor szkoły .....

Opiekun praktyki .....

Termin złożenia dokumentacji.....

.....  
*(data i podpis studenta)*

.....  
*(data i podpis kierownika praktyki WSWFiT)*



## PLAN PRACY NA OKRES PRAKTYK (2 tygodnie)

Godziny lekcyjne	Dni tygodnia				
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

**Rodzaje zadań:**

**H - hospitacja**

**A - asystowanie**

**P - prowadzenie**

**I - inne**



## REALIZACJA PROGRAMU PRAKTYKI - 2 tygodnie *(wypełniać na bieżąco)*

Data	Godzina lekcyjna	Rodzaj zadania	Treść pracy	Potwierdzenie wykonania
Poniedziałek				
Wtorek				
Środa				
Czwartek				
Piątek				



## Zalecana literatura:

Zrealizowanie programu praktyki ułatwią następujące pozycje bibliograficzne:

- Bergier J.: Piłka nożna w szkole. Lider, 1997, nr 4.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry ruchowe. Podstawy metodyczne. Wydanie IV. AWF Warszawa, 1985.
- Bondarowicz M.: Forma zabawowa w nauczaniu sportowych gier zespołowych. SiT, Warszawa, 1983.
- Bondarowicz M.: Zabawy w grach sportowych. WSiP, Warszawa, 1995.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry ruchowe w zajęciach sportowych. RCMSzKFiS, Warszawa, 1994.
- Bondarowicz M., Owczarek S.: Zabawy i gry w korektywie. WSiP, Warszawa, 1997.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry na cztery pory roku - wiosna. Bellona, Warszawa, 1996.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry na cztery pory roku - lato. Bellona, Warszawa, 1996.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry na cztery pory roku - jesień. Bellona, Warszawa, 1996.
- Bondarowicz M.: Zabawy i gry na cztery pory roku - zima. Bellona, Warszawa, 1996.
- Gablankowski A.: W teren po sprawność i zdrowie - radosny ruch w plenerze. Lider, 1996/7-8
- Gniewkowski W., Właźnik K.: Proces wychowania fizycznego w klasach początkowych. WSiP, Warszawa, 1991.
- Grabowski H.: Teoria fizycznej edukacji. WSiP, Warszawa, 1997.
- Kocjasz J.: Atlas przyborów, przyrządów i urządzeń terenowych dla potrzeb wychowania fizycznego i sportu. SiT, Warszawa, 1984.
- Kołodziej J., Kołodziej K., Mamola I.: Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna w szkole. Fosze, Rzeszów, 1994.
- Kołodziej M., Kołodziej J.: Wybrane lekcje wychowania fizycznego w nauczaniu początkowym. Fosze, Rzeszów, 1994.
- Kołodziej M., Kołodziej J.: Wybrane lekcje wychowania fizycznego w klasach IV-VIII. Fosze, Rzeszów, 1994.
- Kutzner-Kozińska M.: Korekcja wad postawy. AWF, Warszawa, 1992.
- Maszczyk T., Szatyński A.: Sport w szczepie, drużynie, zastępie. MAW, Warszawa, 1986.
- Mielniczuk M., Rumiński A.: Zabawy i gry uspokajające. WFiHS, 1984, nr 4.
- Mielniczuk M., Rumiński A.: Zabawy i gry ożywiające. WFiHS, 1988, nr 6.
- Młodzikowska M., Tukiendorf C.: Formy muzyczno-ruchowe w szkolnym wychowaniu fizycznym. AWF, Warszawa, 1995.
- Muszkiet R., Bronikowski M.: Gry drużynowe dla dzieci i młodzieży. Lider, 1997, nr 12.
- Smoleń Z.: Nowe wykorzystanie obręczy gimnastycznej. WFiZ, 1995, nr 5.
- Strzyżewski S.: Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej. WSiP, Warszawa, 1996.
- Sulisz S.: Lekkoatletyka dla najmłodszych. ZG SZS, Warszawa, 1998.
- Sulisz S.: Wychowanie fizyczne w szkole podstawowej. WSiP, Warszawa, 1991.
- Szelest Z., Sulisz S.: Lekkoatletyka. Zbiór ćwiczeń ogólnych i specjalnych. SiT, Warszawa, 1985.
- Szpinda Z.: Sposób na trudne warunki. WFiZ, 1992, nr 5.
- Śleboda R.: Joga w szkole. Lider, 1995, nr 4.
- Ślęczkowska A., Górna K., Babiak E.: Metoda problemowa. Przykłady zadań problemowych. WFiHS, 1984, nr 8.
- Trześniowski R.: Zabawy i gry ruchowe. WSiP, Warszawa, 1995.
- Właźnik K.: Wychowanie fizyczne w klasach I-III. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Wyd. Juka, Łódź, 1996.
- Zarychta A.: Ćwiczenia z linami (skakankami). WFiZ, 1997, nr 4.
- Żukowski R.: Ruch w terenie jako wyraz stylu życia promującego zdrowie. WFiZ, 1995, nr 2.



### **Zadanie 1.**

Ocena warunków realizacji zadań z wychowania fizycznego.

### **Zadanie 2.**

Zasady, kryteria i podstawowe metody oceny ucznia z wychowania fizycznego w wybranej klasie.

### **Zadanie 3.**

Zapoznanie się z pracą wychowawcy klasowego oraz poznanie formalnej i nieformalnej struktury społecznej wybranej klasy.

### **Zadanie 4c**

Metody pracy stosowane w dziedzinie wychowania zdrowotnego i oświaty zdrowotnej w szkole.

### **Zadanie 4d**

Ocena stanu zdrowia uczniów wybranej klasy.

### **Zadanie 5a**

Poziom sprawności fizycznej uczniów wybranej klasy na podstawie Indeksu K. Zuchory.



## INDEKS SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ

### Koncepcja i opracowanie: Krzysztof Zuchora

Cecha	Rodzaj próby	Płeć	ZADANIE I POZIOM WYKONANIA (OCENY)					
			Minimalny	Dostateczny	Dobry	B. dobry	Wysoki	Wybitny
Szybkość	Bieg sprinterski w miejscu w ciągu 10 sek. Wysokie unoszenie kolan z jednoczesnym klaśnięciem pod uniesioną nogą. Liczy się suma klaśnięć.	K	12	16	20	25	30	35
		M	15	20	25	30	35	40
Skoczność	Skok w dal obunóż z miejsca. Rezultat każdy mierzy własnymi stopami. Gdy pomiar wyniesie np. więcej niż 6 i pół stopy, zaokrąglamy wynik do 7 stóp.	K	5	6	7	8	9	10
		M						
Siła ramion	Zwis wolny na drążku lub na gałęzi	K	Zwis wolny. Ramiona wyprostowane. Wytrzymać przez 3 sek.	Zwis wolny. Ramiona wyprostowane. Wytrzymać przez 10 sek.	Zwis wolny jednorącz. Wytrzymać przez 3 sek.	Zwis wolny jednorącz. Wytrzymać przez 10 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona i wytrzymać przez 3 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona i wytrzymać przez 10 sek.
		M	Zwis wolny. Ramiona wyprostowane. Wytrzymać przez 10 sek.	Zwis wolny jednorącz. Wytrzymać przez 10 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona. Wytrzymać przez 3 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona. Wytrzymać przez 10 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona. Wytrzymać zwis jednorącz przez 3 sek.	Zwis wolny oburącz. Ugiąć mocno ramiona. Wytrzymać zwis jednorącz przez 10 sek. Kolejno na prawej i lewej ręce.
Gibkość	Z pozycji na baczność, ciągle, powolny skłon tułowia w przód. Liczy się tylko poprawne wykonanie zadania.	K	Chwycić oburącz za kostki	Dotknąć palcami obu rąk do palców stóp.	Dotknąć palcami obu rąk do podłoża.	Jak poprzednio, tylko palce obu rąk szeroko rozwarte (wszystkimi palcami dotknąć do podłoża).	Dotknąć dłońmi obu rąk do podłoża.	Dotknąć głową do kolan.
		M						
Wytrzymałość	Bieg ciągły lub na dystansie w tempie około 120 kroków na minutę. O wyniku decyduje czas trwania biegu	K	1 min (200m)	2 min (400m)	4 min (800m)	7 min (1200m)	10 min (1500m)	5 min (3000m)
		M	2 min (400m)	4 min (800m)	7 min (1500 m)	10 min (2000m)	15 min (2500m)	20 min (3000m)
Siła mięśni brzucha	Leżąc na plecach, nożyce poprzeczne, nogi proste uniesione nad podłożo. O wyniku decyduje czas trwania próby.	K	10 sek.	30 sek.	1 min	1,5 min	2 min	3 min
		M	20 sek.	1 min	2 min	3 min	4 min	6 min
Ocena w punktach			1	2	3	4	5	6

#### Normy dla poszczególnych kategorii wieku

Poziom sprawności fizycznej (łącznie dla wszystkich prób)	<=6	7	8	9-10	11-12	13-15	16-18	19-25	25-35	36-45	46-55	56-60	61-65	66-70	71>=
Minimalny	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5
Dostateczny	8	9	10	11	11	12	12	12	12	12	11	11	10	9	8
Dobry	11	12	13	15	16	17	18	18	18	17	16	15	13	12	11
Bardzo dobry	14	15	17	19	20	22	23	24	23	22	20	19	17	15	14
Wysoki	17	18	21	23	25	27	28	30	28	27	25	23	21	18	17
Wybitny	20	22	25	27	29	31	33	35	33	31	29	27	25	22	20





## MIĘDZYNARODOWY TEST SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ (International Committee on the Standardization of Physical Fitness Tests) - L. Larson - 1969

Pierwsza polska publikacja: Pilicz S.: *O próbie standaryzacji testów sprawności fizycznej*. „*Wychowanie Fizyczne i Sport*”, 1969, t. XIII, nr 3, s. 54-60.

Możliwość porównywania stanu sprawności fizycznej ludzi różnych krajów i części świata - charakteryzujących się: wysokim i niskim poziomem rozwoju kulturalnego, bytujących w różnych strefach klimatycznych itp. - ułatwi nam nowe podejście do zagadnienia sprawności fizycznej. Zaś stosowanie rozlicznych metod pomiaru sprawności uniemożliwia porównywanie stanu sprawności nie tylko pomiędzy różnymi krajami, ale nawet w obrębie jednego kraju i w konsekwencji powoduje brak informacji o tym zjawisku. Aby temu zaradzić, podjęto próbę unifikacji metod pomiaru stanu sprawności fizycznej na kongresie zorganizowanym z okazji Igrzysk Olimpijskich w Tokio w 1964 r. Przedyskutowano wtedy zagadnienie sprawności człowieka w aspekcie: wydolności organizmu, stanu zdrowia, budowy ciała. W wyniku dyskusji powołano Międzynarodowy Komitet do spraw Standaryzacji Testów Sprawności Fizycznej (ICSPFT - International Committee on the Standardization of Physical Fitness Tests) pod kierownictwem prof. L. Larsona. Zespół otrzymał zadanie unifikacji dotychczas używanych metod pomiaru sprawności fizycznej i opracowanie propozycji zestawu takich prób sprawnościowych, które można stosować w rozmaitych warunkach terenowych, a przy tym prostych i łatwych do oceny. Efektem prac zespołu - po uprzednich badaniach rzetelności, trafności i obiektywności proponowanych prób oraz badaniach pilotażowych w kilkunastu krajach - było przedstawienie ostatecznej wersji tzw. testu międzynarodowego, akceptowanego ostatecznie w 1970 r.

Przedstawiony przez ICSPFT test sprawności zalecany jest dla osób w wieku od 6 do 32 lat. Poszczególne próby wymagają dość znacznego wysiłku i dlatego osoby poddane tym próbom powinny być zdrowe oraz odpowiednio przygotowane, zwłaszcza do prób wytrzymałościowych. Dla uzyskania rzetelnych wyników należy badane osoby zapoznać dokładnie nie tylko ze sposobem wykonywania każdej próby, ale także odpowiednio umotywić do uzyskania najlepszego wyniku.

Test zawiera osiem następujących prób:

- 1) bieg na dystansie 50 m ze startu wysokiego;
- 2) skok w dal z miejsca;
- 3) bieg na dystansie: 600 m - chłopcy i dziewczęta poniżej 12 lat,  
800 m - dziewczęta w wieku 12 lat i powyżej,  
1000 m - chłopcy w wieku 12 lat i powyżej;
- 4) pomiar siły dłoni za pomocą dynamometru;
- 5) a) podciąganie się na drążku: mężczyźni i chłopcy w wieku 12 lat i powyżej,  
b) zwis na ugiętych rękach;
- 6) bieg wahadłowy 4 x 10 m;
- 7) siady z leżenia tyłem wykonywane w czasie 30 sekund;
- 8) skłon tułowia w przód.

Test powinno się przeprowadzać w dwóch częściach. Pierwszego dnia należy przeprowadzić pierwsze trzy próby (1., 2., 3.). W drugim dniu - pozostałych pięć prób. Można też wszystkie próby przeprowadzić w ciągu jednego dnia według podanej kolejności, ale wtedy próbę trzecią (bieg wytrzymałościowy) wykonujemy jako ostatnią.

Test ten uzyskał znaczną popularność w Polsce i był wielokrotnie stosowany w pracach magisterskich, doktorskich oraz w różnego rodzaju rozważaniach naukowych. Pierwsze badania sprawności wykonane za pomocą tego testu przeprowadzono pod kierunkiem Komisji Naukowej Wychowania Fizycznego i Sportu Inspektoratu Szkolenia Ministerstwa Obrony Narodowej. Program badań obejmował pełną baterię testów (ICSPFT) oraz zmodyfikowany test Barrowa i test kontrolny stosowany w wojsku. W wyniku losowania warstwowego wybrano 4137 mężczyzn w wieku od 18. do 48. roku życia.

Na największą uwagę zasługują badania stanu sprawności młodzieży, obejmujące w obu przypadkach wylosowany materiał liczący około ćwierć miliona kart badań zebranych przy współpracy i pomocy Ministerstwa Oświaty przez zespół Katedry Teorii Wychowania Fizycznego AWF w Warszawie pod kierunkiem Romana Trzeźniowskiego dwukrotnie w latach 1979 i 1989. Materiał z tych badań posłużył do opracowania tabel i skal punktowych oraz norm sprawności fizycznej.



## LITERATURA

- Pilicz S.: *Sprawność fizyczna żołnierzy i jej zmiany z wiekiem. „Wychowanie Fizyczne. Sport i Turystyka w Wojsku Polskim”*, 1970, nr 10-12, s. 51-54.
- Pilicz S.: *Międzynarodowy test sprawności fizycznej*. Instytut Naukowy Kultury Fizycznej, Zakład Wychowania Fizycznego, Warszawa, 1971.
- Pilicz S., Przewęda R., Trzeźniowski R.: *Skale punktowe do oceny sprawności fizycznej polskiej młodzieży (wartości wyników Testu Międzynarodowego aktualne do roku 2000)*, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Studia i Monografie, Warszawa, 1993.
- Trzeźniowski R.: *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna młodzieży szkolnej w Polsce*. AWF, Warszawa, 1990.
- Trzeźniowski R., Pilicz S.: *Tabele sprawności fizycznej młodzieży w wieku 7-19 lat. Z warsztatów badawczych*. AWF, Warszawa, 1989.

### INSTRUKCJA MIĘDZYNARODOWEGO TESTU SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ

*Trzeźniowski R., Pilicz S. (1989) „Tabele sprawności fizycznej .....” Warszawa AWF*

Test zawiera osiem prób:

1. Bieg na dystansie 50 m ze startu wysokiego;
2. Skok w dal z miejsca;
3. Bieg na 600 m - dziewczęta i chłopcy poniżej 12 lat;
4. Pomiar siły dłoni za pomocą dynamometru;
5. Zwis na ugiętych rękach - dziewczęta i chłopcy w wieku do 11 lat;
6. Bieg wahadłowy na dystansie 4 x 10 m;
7. Siady z leżenia tyłem wykonywane w czasie 30 s;
8. Skłon tułowia w dół.

Test należy przeprowadzić w ciągu dwóch dni. Pierwszego dnia powinno się ocenić stan sprawności w próbach: 1., 2. i 3. W drugim dniu - pozostałe próby (4.-8.).

Przystępujący do wykonania testu powinni wykonywać go w stroju sportowym oraz obuwiu sportowym.

#### 1. BIEG NA DYSTANSIE 50 m (ze startu wysokiego)



Sprzęt i pomoce: czasomierze, urządzenie startowe, chorągiewki do oznaczenia miejsca startu i mety.

Sposób wykonania: badany na komendę „na miejsca” staje nieruchomy przed linią startową w pozycji wykroczonej (tzw. start wysoki). Na sygnał wybiega i z największą prędkością przebywa wyznaczony dystans.

Uwagi: z dwóch biegów mierzonych z dokładnością do 1/10 s liczy się czas lepszy. Jednocześnie może biegać kilku badanych, ale wtedy każdy z nich musi mieć odrębnie mierzony czas. Sygnałem do startu może być strzał z pistoletu startowego lub inny, dobrze widoczny sygnał dla mierzących czas.

#### 2. SKOK W DAL Z MIEJSCA



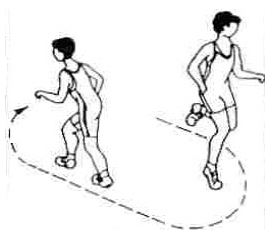
Sprzęt i pomoce: skocznia, taśma miernicza, materac.

Sposób wykonania: badany staje w małym rozkroku z ustawionymi równoległe stopami przed wyznaczoną linią, następnie pochyla tułów, ugina nogi (półprzysiad) z równoczesnym zamachem obu rąk dołem w tył, po czym wykonuje wymach rąk w przód i odbijając się jednocześnie energicznie od podłoża skacze jak najdalej.

Uwagi: z trzech wykonanych skoków ustalamy najdłuższy (w cm). Długość skoku mierzy się od wyznaczonej linii (belki) do najbliższego śladu pozostawionego przez piętę skaczącego. Jeżeli skaczący po wykonaniu skoku przewróci się do tyłu, wówczas skok powtarza.



### 3. BIEG NA DYSTANSIE 600 m



**Sprzęt i pomoce:** czasomierze, chorągiewki, urządzenie startowe.

**Sposób wykonania:** badany na komendę: „na miejsca” staje w pozycji wykroczonej przed linią startową (tzw. start wysoki) i na sygnał przebiega wyznaczony dystans w jak najkrótszym czasie (w razie konieczności część trasy może przejść).

**Uwagi:** uzyskany czas biegu zapisuje się z dokładnością do 1 s. Trasa powinna być płaska i dokładnie wymierzona. Bieg należy wykonać w butach sportowych (bez kolców).

### 4. POMIAR SIŁY DŁONI ZA POMOCĄ DYNAMOMETRU

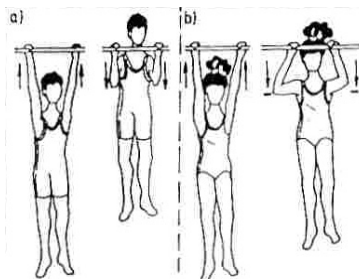


**Sprzęt i pomoce:** sprawdzone dynamometry dla dzieci (do 30 N).

**Sposób wykonania:** badany obejmuje dynamometr wygodnie, tzn. tak aby palce i dłoń przylegały doń ściśle, następnie opuszcza rękę wzdłuż tułowia i w pewnej odległości od ciała (tak aby ręka nie dotykała ciała) ściska dynamometr z maksymalną siłą. W czasie wykonywania tej próby badany stoi w małym rozkroku, a druga ręka jest opuszczona swobodnie.

**Uwagi:** wielkość siły odczytujemy z dokładnością do 1 kg (przeliczamy na N). Badany wykonuje dwie próby ręką silniejszą. Próbę należy przeprowadzać w warunkach zapewniających całkowitą koncentrację uwagi.

### 5. ZWIS NA UGIĘTYCH RĘKACH

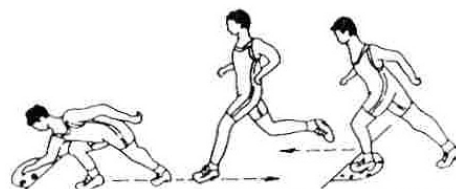


**Sprzęt i pomoce:** drążek lub odpowiedni pręt o średnicy od 3 do 5 cm umieszczony poziomo i na takiej wysokości, aby najwyższy z badanych mógł wykonać pełny zwis, taboret.

**Sposób wykonania:** badany staje na taborecie i chwyta drążek nachwytem tak, aby ręce były ugięte w stawach łokciowych, a broda znajdowała się nad drążkiem. Gdy znajdzie się w takiej pozycji, przeprowadzając próbę daje uzgodniony wcześniej sygnał i uruchamia jednocześnie czasomierz, a badany usuwa stopy z taboretu i zwisa na ugiętych rękach tak długo, jak może.

**Uwagi:** wynik próby mierzy się w sekundach. W czasie zwisu broda winna cały czas znajdować się nad drążkiem. Jeżeli badany oprze brodę na drążku lub broda znajdzie się poniżej drążka, próbę uznaje się za ukończoną.

### 6. BIEG WAHADŁOWY NA DYSTANSIE 4 X 10 M



**Sprzęt i pomoce:** czasomierz, dwa kločki drewniane o wymiarach 5 x 5 x 5 cm, przygotowane miejsce z dwiema liniami odległymi od siebie o 10 m, na których znajdują się oznaczone wyraźnie półkola o promieniu 50 cm.

**Sposób wykonania:** badany ustawiony w pozycji wykroczonej (start wysoki) w półkolu przed linią A oczekuje na sygnał startu. Po sygnale rozpoczyna bieg do drugiego półkola znajdującego się na linii B. W półkolu tym leżą dwa kločki. Wykonujący próbę podnosi jeden klocek, biegnie z nim z powrotem do linii startu, kładzie klocek w półkolu A, biegnie znów do półkola B i podnosi drugi klocek, który przynosi i kładzie w półkolu A.

**Uwagi:** z dwóch wykonanych prób wpisujemy lepszy wynik z dokładnością do 1/10 s. Gdy klocek będzie wrzucony, a nie położony do półkola, próbę uznaje się za nieważną i należy ją powtórzyć. Podłoże, na jakim przeprowadzamy próbę, nie powinno być śliskie.



## 7. SIADY Z LEŻENIA TYŁEM WYKONYWANE W CZASIE 30 S



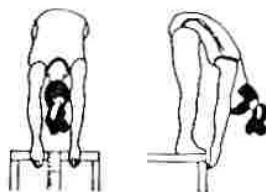
Sprzęt i pomoce: czasomierz, materac, partner.

Sposób wykonania: badany kładzie się na plecach na materacu tak, aby nogi były ugięte w stawach kolanowych pod kątem 90 stopni, a stopy rozstawione na odległość około 30 cm. Ręce splecione palcami kładziemy na karku. Partner klęka między rozstawionymi stopami leżącego i przyciska je do materaca tak, aby dotykały go całą podeszwą. Gdy są przygotowani do rozpoczęcia próby, na uzgodniony sygnał leżący przechodzi do siadu i dotyka

łokciami kolan, a następnie natychmiast (bez żadnej przerwy) powraca do leżenia na plecach i znowu wykonuje siad. Czynność tę powtarza tak szybko, jak może w czasie 30 sekund.

Uwagi: liczy się liczba poprawnych siadów wykonanych w czasie 30 sekund. Próbę wykonuje się jeden raz. Badani ćwiczą parami. Po wykonaniu zadania przez pierwszego badanego następuje zmiana ról. Przytrzymujący stopy musi tak to robić, aby stopy przez 30 s dotykały materaca. Wykonujący siady musi mieć przez cały czas trwania próby ręce splecione na karku, nogi w stawach kolanowych ugięte pod kątem prostym, plecy za każdym razem muszą powracać do pozycji wyjściowej tak, aby umożliwić splecionym palcom kontakt z podłożem. Używanie łokci do odpychania się od materaca jest niedozwolone. Badany winien ćwiczyć bez przerwy, lecz w razie koniecznej przerwy nie będzie zdyskwalifikowany.

## 8. SKŁON TUŁOWIA W DÓŁ



Sprzęt i pomoce: taboret o wysokości 50 cm, linia z podziałką centymetrową od 0 do 100 cm.

Sposób wykonania: badany staje na taborecie tak, aby palce stóp znalazły się równo z krawędzią taboretu. Stopy złączone, nogi proste w stawach kolanowych. Z tej pozycji badany wykonuje skłon w przód tak, aby dotrzeć palcami rąk przymocowanej linii poniżej krawędzi taboretu. Taką pozycję maksymalnego skłonu należy utrzymać przez 2 sekundy.

Uwagi: zapisujemy lepszy wynik z dwóch kolejnych skłonów (w cm). Linie z podziałką umieszczamy prostopadle do powierzchni taboretu tak, aby podstawa, na której stoi badany, oznaczona była jako 50 cm (środek linii), zero winno znajdować się powyżej taboretu. Próba jest nieważna, jeżeli w czasie skłonu nogi są ugięte w stawach kolanowych. Niedozwolone są także wszelkie gwałtowne skręty w czasie skłonu.

### Zadanie 5b

Poziom sprawnooeci fizycznej uczniów wybranej klasy na podstawie Międzynarodowego Testu Sprawnooeci Fizycznej.

### Zadanie 5c

Porównać wyniki obu testów dla każdego ucznia i wyciągnąć wnioski.



## Zadanie 6.

### Szczegółowy plan pracy dydaktyczno-wychowawczej dla wybranej klasy

Płeć: dz., ch.

Klasa:

Forma aktywności ruchowej	Liczba godzin	Szczegółowe zadania lekcji				Zadania kontrolno-oceniające	Uwagi o realizacji
		Umiejętności	Motoryczność	Wiadomości	Działanie wychowawcze		



## TEMATYKA HOSPITACJI

### 1.) Zagadnienia organizacyjne

- a) rozpoczęcie lekcji i zakończenie - zbiórka, raport, powitanie, podanie zadań, omówienie lekcji, pożegnanie, wyjście ćwiczących;
- b) ustawienie uczniów do ćwiczeń, podział ćwiczących na zespoły i rozmieszczenie ich, organizacja pracy w zespołach, zmiany miejsc ćwiczeń, aktywizacja niećwiczących;
- c) wykorzystanie przyrządów i przyborów - sposób ustawiania i sprzątanía przyrządów, pobieranie i odkładanie przyborów, sposób wykorzystania sprzętu;
- d) zorganizowanie ochrony i samoochrony, przestrzeganie bezpieczeństwa na lekcji.

### 2.) Zagadnienia metodyczne

- a) metodyka nauczania - stosowana terminologia, rozkazodawstwo, sposób objaśniania i pokazu, egzekwowanie poprawności wykonania ćwiczeń, eliminowanie błędów;
- b) gospodarowanie zasobem sił uczniów: stopniowanie wysiłku, tempo, dozowanie i natężenie ćwiczeń, zmienność pracy, czynny wypoczynek, emocjonalność ćwiczeń;
- c) układ poszczególnych części lekcji, płynność i zwartość przeprowadzenia, wykorzystanie czasu na efektywne ćwiczenia;
- d) realizacja zadań dydaktycznych;
- e) formy, metody i środki stosowane w procesie lekcyjnym;
- f) metodyka wychowania - specyfika atmosfery i nastroju lekcji, zdyscyplinowanie uczniów, panowanie nad zespołem, inspirowanie zachowań koleżeńskich, stosowanie nagród i kar, zagadnienie indywidualizacji na lekcji.

### 3.) Postawa prowadzącego

- a) pewność występowania, dykcja, modulacja głosu, sprawność osobista wykazana podczas pokazu ćwiczeń;
- b) opanowanie, szybkość reagowania, konsekwencja działania, takt pedagogiczny;
- c) aktywność własna, osobisty przykład i postawa, umiejętność modyfikacji działania, kontakt z zespołem;
- d) ubiór i wygląd zewnętrzny praktykanta.

### 4.) Postawa uczniów w lekcji

- a) zdyscyplinowanie uczniów;
- b) aktywność - zaangażowanie w lekcji;
- c) współdziałanie z nauczycielem i kolegami;
- d) samokontrola;
- e) stopień opanowania nowych umiejętności.

### 5.) Wyniki lekcji

- a) wszechstronność pracy, ruchowe wyżycie się uczniów;
- b) rozwijanie cech motoryki;
- c) kształtowanie nawyku utrzymywania prawidłowej postawy i estetycznego sposobu poruszania się uczniów;
- d) realizacja zadań dydaktycznych w zakresie umiejętności, motoryczności i wiadomości;
- e) działania wychowawcze.



## Zadanie 7.

Analiza lekcji hospitowanej nr 1 klasa ..... data .....

**Temat hospitacji: Praca z uczniem zdolnym**.....

Prowadzący ..... Zadania szczegółowe:

Liczba ćwiczących ..... Umiejętności: .....

Przyrządy ..... Motoryczność: .....

Przybory ..... Wiadomości: .....

Temat ..... Działania wychowawcze: .....

Treść lekcji	Uwagi organizacyjne

*Uwagi ogólne o lekcji:*



Analiza lekcji hospitowanej nr 2 klasa ..... data .....

**Temat hospitacji: Praca z uczniem słabym**.....

Prowadzący ..... Zadania szczegółowe:

Liczba ćwiczących ..... Umiejętności: .....

Przyrządy ..... Motoryczność: .....

Przybory ..... Wiadomości: .....

Temat ..... Działania wychowawcze: .....

.....

Treść lekcji	Uwagi organizacyjne

*Uwagi ogólne o lekcji:*





Analiza lekcji hospitowanej nr 3 klasa ..... data .....

**Temat hospitacji: Podmiotowość ucznia w procesie lekcyjnym** .....

Prowadzący ..... Zadania szczegółowe: .....

Liczba ćwiczących ..... Umiejętności: .....

Przyrządy ..... Motoryczność: .....

Przybory ..... Wiadomości: .....

Temat ..... Działania wychowawcze: .....

.....

Treść lekcji	Uwagi organizacyjne

*Uwagi ogólne o lekcji:*



Analiza lekcji hospitowanej nr 4 klasa ..... data .....

Prowadzący praktykant..... Nazwisko badanego ucznia.....

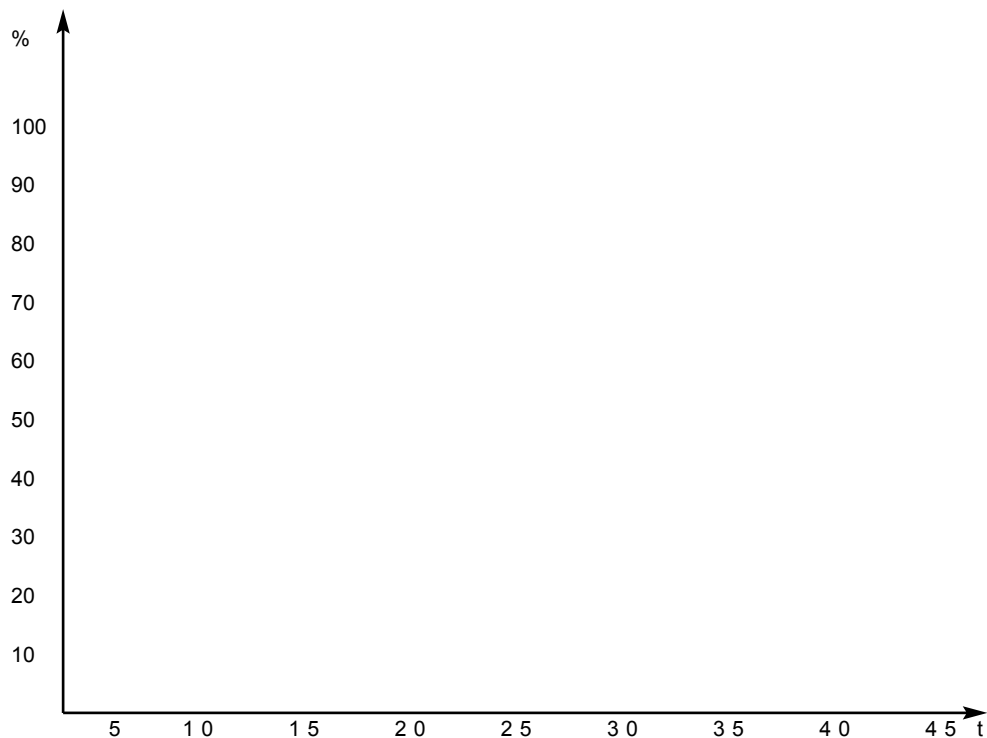
Miejsce ćwiczeń ..... Liczba ćwiczących .....

Przyrządy, przybory .....

Temat lekcji .....

Czas w min	Rodzaj ćwiczeń	min	%	Uwagi
0-5				
5-10				
10-15				
15-20				
20-25				
25-30				
30-35				
35-40				
40-45				
	Razem			

Wykres efektywnie wykorzystanego czasu lekcji (diagram słupkowy)



Interpretacje wykresu i wnioski



## Przykładowe toki lekcyjne opracowanie: S. Sulisz

Przebieg lekcji wychowania fizycznego, opartej na zabawach i grach ruchowych, prowadzonej w klasach I-II szkoły podstawowej.

### Rodzaje ćwiczeń

Część wstępna	Część główna	Część końcowa
<ol style="list-style-type: none"> <li>Zabawy lub gra orientacyjno-porządkowa (podanie celu lekcji i przygotowanie sprzętu)</li> <li>Zabawa lub gry o charakterze ożywiającym</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Zabawa lub gry na czworakach</li> <li>Zabawy lub gry bieżne (sztafetowe, z pokonywaniem przeszkód)</li> <li>Zabawy lub gry rzutne</li> <li>Zabawy lub gry skoczne</li> <li>Zabawy lub gry rozwijające koordynację (wplatanie elementów gimnastyki, gry łączące ćwiczenia 1-4, tory przeszkód)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Zabawy lub gry o charakterze uspokajającym (mogą być wykonywane w truchcie, marszu lub w miejscu)</li> <li>Ćwiczenia korektywne (głównie wyprostne- górnej części tułowia oraz przeciw płaskostopiu)</li> <li>Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze w zabawie lub zadaniu (krótkie omówienie lekcji, zaproponowanie ćwiczeń domowych i uporządkowanie oraz uprzątnięcie sprzętu)</li> </ol>

Przebieg lekcji polegającej na zabawach i grach ruchowych, poświęconej kształtowaniu potencjału motorycznego i podstaw różnych dyscyplin sportowych w klasach II-III oraz przyswajaniu podstaw techniki konkurencji lekkoatletycznych.

### Rodzaje ćwiczeń

Część wstępna	Część główna	Część końcowa
<ol style="list-style-type: none"> <li>Ćwiczenia orientacyjno-wychowawcze (zbiórka, podanie celu lekcji i przygotowanie sprzętu)</li> <li>Zabawa masowa lub gra o charakterze ożywiającym</li> <li>Zabawa lub gra orientacyjno-porządkowa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Zabawowe ćwiczenia koordynacji (tory przeszkód, ćwiczenia z zachowaniem równowagi w miejscu i w ruchu)</li> <li>Zabawy masowe lub gry bieżne</li> <li>Zabawy i gry rzutne lub z podbijaniem</li> <li>Zabawowe formy sztafet (gry bieżne z pokonywaniem niskich przeszkód)</li> <li>Zabawy lub gry z mocowaniem</li> <li>Zabawy lub gry skoczne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Różne formy marszu przeplatanego truchtem</li> <li>Ćwiczenia korektywne</li> <li>Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (uporządkowanie sprzętu, omówienie lekcji, zachęcenie do własnej aktywności ruchowej, pożegnanie)</li> </ol>



## Przykładowe toki lecyjne opracowanie: S. Sulisz

Przebieg lekcji w klasie III poświęconej nauczaniu i doskonaleniu podstaw techniki konkurencji lekkoatletycznych z zastosowaniem gier ruchowych.

Rodzaje ćwiczeń		
Część wstępna	Część główna	Część końcowa
<ol style="list-style-type: none"><li>Ćwiczenia orientacyjno-wychowawcze (podanie celu lekcji i przygotowanie sprzętu)</li><li>Zabawy lub gry o charakterze ożywiającym (przy udziale wszystkich ćwiczących)</li><li>Ćwiczenia kształtujące o dużej obszerności ruchów, wykonywane w marszu lub miejscu z zastosowaniem metody zabawowej i zadaniowej (zwrócenie uwagi, aby wykonywane ruchy przebiegały w płaszczyznach: czołowej, strzałkowej, poprzecznej), przygotowanie do ćwiczeń stawów skokowych</li><li>Ćwiczenia rozluźniające (wykonywane przy zastosowaniu metody zabawowej i zadaniowej w miejscu, siadzie lub leżeniu)</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>Gry: bieżne, rzutne lub skoczne</li><li>Ćwiczenia biegu przez niskie przeszkody</li><li>Ćwiczenia gimnastyczno-korekcyjno-oddechowe</li><li>Gry bieżne lub różne formy sztafet</li><li>Gry rzutne</li><li>Gry skoczne</li><li>Gry i zabawy kopne</li><li>Różne formy truchtu</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>Ćwiczenia uspokajające w marszu, siadzie lub leżeniu</li><li>Ćwiczenia korektywne w marszu lub miejscu</li><li>Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (propozycje pozaszkolnego wykorzystania poznanych ćwiczeń ruchowych)</li></ol>



## Przykładowe toki lecyjne

### opracowanie: Zakład Zabaw, Gier Ruchowych i Terenowych

1. Tok 45-minutowej lekcji wychowania fizycznego opartej na zabawach i grach ruchowych oraz ćwiczeniach gimnastycznych.

(Tok ten jest stosowany tylko w warunkach niedostatecznych dla pełnej realizacji programu wychowania fizycznego, zwłaszcza w okresie jesiennym i wiosennym)

Lp.	Nazwa poszczególnych punktów toku	Czas trwania
1.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze.	ok. 3 min
2.	Zabawa lub gra o charakterze ożywiającym.	ok. 3 min
3.	Ćwiczenia gimnastyczne kształtujące wolne (bez użycia przyrządów, ale ewentualnie z przyborami) ramion, nóg, tułowia- we wszystkich płaszczyznach, ćwiczenia równoważne wolne, podpory, ćwiczenia mięśni brzucha, podskoki.	ok. 6 min
4.	Zabawa lub gra na czworakach.	ok. 3 min
5.	Zabawa lub gra z mocowaniem i dźwiganiem, lub zwisy na przyrządach.	ok. 3 min
6.	Ćwiczenia równoważne na przyrządach (jeżeli są).	ok. 3 min
7.	Ćwiczenia zwinności na przyrządach (jeżeli są).	ok. 3 min
8.	Zabawa lub gra masowa bieżna, lub skoczna, albo skok przez przyrząd wykonany strumieniem.	ok. 3 min
9.	Zabawa lub gra rzutna z podbijaniem albo kopna.	ok. 5 min
10.	Zabawa lub gra bieżna, lub skoczna, lub skoki przez przyrząd (formy sztafetowe, pojedynczo).	ok. 5 min
11.	Ćwiczenia korektywne (głównie wyprostne w górnej części tułowia oraz przeciw płaskiej stopie).	ok. 2 min
12.	Zabawa lub gra o charakterze uspokajającym.	ok. 2 min
13.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze.	ok. 2 min



## Przykładowe toki lekcyjne opracowanie: Zakład Zabaw, Gier Ruchowych i Terenowych

2. Tok 45-minutowej lekcji wychowania fizycznego opartej na zabawach i grach ruchowych.

Lp.	Nazwa poszczególnych punktów toku	Czas trwania
1.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze (zbiórka, raport, powitanie, sprawdzanie obecności, podanie zadań).	ok. 3 min
2.	Zabawa lub gra o charakterze ożywiającym psychicznie i rozgrzewającym fizycznie (masowa, znana, lubiana).	ok. 3 min
3.	Zabawa lub gra orientacyjno-porządkowa.	ok. 3 min
4.	Zabawa lub gra na czworakach.	ok. 3 min
5.	Zabawa lub gra z mocowaniem, lub dźwiganiem.	ok. 4 min
6.	Zabawa lub gra masowa bieżna, lub skoczna.	ok. 5 min
7.	Zabawa lub gra rzutna, lub z podbijaniem albo kopna.	ok. 10 min
8.	Zabawa lub gra skoczna, lub bieżna o mniejszym natężeniu (np. w formie sztafetowej).	ok. 6 min
9.	Ćwiczenia korektywne- głównie wyprostne w górnej części tułowia oraz przeciw płaskiej stopie (jeśli nie zastosowano ich uprzednio między zabawami).	ok. 2 min
10.	Zabawa (rzadziej gra) o charakterze uspokajającym pracę serca i płuc.	ok. 2 min
11.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze: uporządkowanie miejsca zajęć, sprzętu, zbiórka, omówienie zajęć, pożegnanie, wymarsz z miejsca zajęć.	ok. 3-4 min

3. Tok 45-minutowej lekcji wychowania fizycznego z grą drużynową lub minigrą sportową jako głównym zadaniem dydaktycznym.

Lp.	Nazwa poszczególnych punktów toku	Czas trwania
1.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze.	ok. 3 min
2.	Zabawa lub gra o charakterze ożywiającym (masowa, znana, lubiana).	ok. 3 min
3.	Ćwiczenia gimnastyczne kształtujące wolne: ramion, nóg, tułowia - we wszystkich płaszczyznach, ćwiczenia mięśni brzucha, podpory, równoważnie, podskoki.	ok. 5 min
4.	Zabawy lub gry, ewentualnie ćwiczenia doskonalące elementy ruchowe tej gry drużynowej, minigry sportowej, która jest głównym zadaniem dydaktycznym tego typu lekcji.	ok. 10 min
5.	Zabawa lub gra z mocowaniem, lub dźwiganiem.	
	Gra drużynowa, minigra sportowa- początkowo w uproszczonej formie; w następnych lekcjach - stopniowo gra szkolna, właściwa, wreszcie w formie zawodów, gdy wszyscy gracze dobrze zapoznali się ze wszystkimi przepisami oraz zadowolająco opanowali techniczne umiejętności gry.	ok. 15-17 min
6.	Ćwiczenia korektywne (głównie wyprostne w górnej części tułowia oraz przeciw płaskostopiu).	ok. 2 min
7.	Zabawa o charakterze uspokajającym.	ok. 2 min
8.	Ćwiczenia porządkowo-wychowawcze.	ok. 2 min



### Zadanie 8.

Asystowanie nauczycielowi podczas lekcji wychowania fizycznego i zajęć pozalekcyjnych (16 godzin).

Temat lekcji:.....

Klasa ..... Data ..... Prowadzący .....

Liczba ćwiczących .....Przyrządy .....

Przybory .....

Wyszczególnić, w czym asystowałem nauczycielowi WF.....

.....

.....

.....

Temat lekcji:.....

Klasa ..... Data ..... Prowadzący .....

Liczba ćwiczących .....Przyrządy .....

Przybory .....

Wyszczególnić, w czym asystowałem nauczycielowi WF.....

.....

.....

.....

Temat lekcji:.....

Klasa ..... Data ..... Prowadzący .....

Liczba ćwiczących .....Przyrządy .....

Przybory .....

Wyszczególnić, w czym asystowałem nauczycielowi WF.....

.....

.....

.....

Temat lekcji:.....

Klasa ..... Data ..... Prowadzący .....

Liczba ćwiczących .....Przyrządy .....

Przybory .....

Wyszczególnić, w czym asystowałem nauczycielowi WF.....

.....

.....

.....



## Zadanie 9.

Samodzielne prowadzenie lekcji wychowania fizycznego.

### KONSPEKT LEKCJI NR 1 KLASA I-III

Data.....	Klasa.....	Liczba ćwiczących.....	Zadanie główne (temat lekcji) .....
Miejsce ćwiczeń.....			.....
Przybory.....			Zadanie szczegółowe
Przyrządy.....			Umiejętności .....
Metody.....			Motoryczność .....
Formy organizacyjne.....			Kształtowanie postaw.....
.....			Wiadomości.....

Tok lekcyjny (rodzaj ćwiczeń)	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas, dozowanie	Uwagi organizacyjno-metodyczne

Uwagi o przeprowadzeniu lekcji:





**KONSPEKT LEKCJI NR 2-3**

**REKREACJA RUCHOWA (do wyboru: badminton, ringo, gry i zabawy terenowe itp.)**

Data.....Klasa..... Zadanie główne (temat lekcji) .....

Miejsce ćwiczeń..... .....

Liczba ćwiczących..... .....

Przybory, przyrządy..... Zadanie szczegółowe .....

..... Umiejętności .....

Metody..... Motoryczność .....

Formy organizacyjne..... Kształtowanie postaw.....

..... Wiadomości.....

Tok lekcyjny (rodzaj ćwiczeń)	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas, dozowanie	Uwagi organizacyjno-metodyczne

Uwagi o przeprowadzeniu lekcji:



### KONSPEKT LEKCJI NR 4-10

Data.....Klasa.....  
Miejsce ćwiczeń.....  
Liczba ćwiczących.....  
Przybory, przyrządy.....  
.....  
Metody.....  
Formy organizacyjne.....  
.....

Zadanie główne (temat lekcji) .....  
.....  
.....  
Zadanie szczegółowe  
Umiejętności .....  
Motoryczność .....  
Kształtowanie postaw.....  
Wiadomości.....

Tok lekcyjny (rodzaj ćwiczeń)	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas, dozowanie	Uwagi organizacyjno - metodyczne

Uwagi o przeprowadzeniu lekcji:



**KONSPEKT LEKCJI NR 11 KONTROLNO-OCENIAJĄCEJ**

Data.....	Klasa.....	Zadanie główne (temat lekcji) .....
Miejsce ćwiczeń.....	.....	.....
Liczba ćwiczących.....	.....	Zadanie szczegółowe
Przybory, przyrządy.....	.....	Umiejętności .....
.....	.....	Motoryczność .....
Metody.....	.....	Kształtowanie postaw.....
Formy organizacyjne.....	.....	Wiadomości.....
.....	.....	.....

Tok lekcyjny (rodzaj ćwiczeń)	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas, dozowanie	Uwagi organizacyjno-metodyczne

Uwagi o przeprowadzeniu lekcji:



### KONSPEKT LEKCJI EGZAMINACYJNEJ

Data.....Klasa..... Zadanie główne (temat lekcji) .....

Miejsce ćwiczeń..... .....

Liczba ćwiczących..... .....

Przybory, przyrządy..... Zadanie szczegółowe .....

..... Umiejętności .....

Metody..... Motoryczność .....

Formy organizacyjne..... Kształtowanie postaw.....

..... Wiadomości.....

Tok lekcyjny (rodzaj ćwiczeń)	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas, dozowanie	Uwagi organizacyjno-metodyczne

*Uwagi o przeprowadzeniu lekcji:*



## **Omówienie lekcji egzaminacyjnej (wypełnia student/studentka)** według poniższego wzoru (opracowanie pisemne)

- 1) Klasa jako zespół- stan zdrowia, poziom sprawności fizycznej, wyniki w nauce, poziom wiedzy i umiejętności, dyscyplina.
- 2) Temat lekcji, zadania szczegółowe.
- 3) Ocena przebiegu lekcji pod względem merytorycznym (formy organizacyjne, metody, dobór środków, intensywność, wykorzystanie czasu, bhp).
- 4) Praca i postawa uczniów podczas lekcji.
- 5) Ocena realizacji zadań.
- 6) Wnioski do dalszej pracy.
- 7) Sposób przygotowania lekcji (literatura przedmiotowa itd.).



**Wyższa Szkoła  
Wychowania Fizycznego i Turystyki  
w Białymstoku**

.....  
*(pieczęć szkoły)*

**PROTOKÓŁ  
LEKCJI EGZAMINACYJNEJ**

.....  
*(imię i nazwisko studenta/studentki)*

Data..... Rok studiów..... Klasa.....

Liczba ćwiczących..... Miejsce ćwiczeń.....

Typ lekcji.....

Temat lekcji.....

Elementy oceny	Oceny cząstkowe		
	Dyrektora szkoły	Opiekuna praktyk (nauczyciela WF)	Kierownika praktyk
1. Przygotowanie lekcji			
2. Zagadnienia organizacyjne			
3. Zagadnienia metodyczne			
4. Wyniki lekcji			
5. Postawa prowadzącego			
6. Udział w dyskusji nad lekcją			
Ocena ogólna			

..... Ocena końcowa.....  
*(miejscowość, data)*

.....  
*(podpis dyrektora szkoły)*

.....  
*(podpis opiekuna praktyk -  
nauczyciela WF)*

.....  
*(podpis kierownika  
praktyk WSWFiT)*

**Uwaga- student wyróżniający się stosowaniem nowatorskich i niekonwencjonalnych form i metod pracy otrzymuje ocenę najwyższą z wyróżnieniem.**



*(wypełnia dyrektor szkoły)*

.....  
*(pieczęć szkoły)*

**PISEMNA CHARAKTERYSTYKA I OCENA PRACY STUDENTA PODCZAS  
PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

.....  
*(ocena)*

.....  
*(podpis dyrektora szkoły)*

.....  
*(miejsowość, data)*

.....  
*(podpis opiekuna praktyki)*

*SKALA OCEN: bardzo dobry z wyróżnieniem, bardzo dobry, dobry plus, dobry, dostateczny plus, dostateczny, niedostateczny.*



## PODSUMOWANIE PRAKTYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ

(wypełnia student/studentka)

1. Podsumowanie planowania:  
Czy lekcje WF prowadzono w klasach przydzielonych na cały okres praktyki  
TAK-NIE - w których? .....  
Sposób opracowania zadań lekcyjnych: z lekcji na lekcję, na tydzień - cały okres  
praktyki - podkreślić, podać inne formy .....

2. Hospitowanie zajęć (liczba godzin).

kl.I	II	III	IV	V	VI	zajęcia pozalekcyjne	nauczyciela WF	studenta

3. Samodzielne prowadzenie zajęć pozalekcyjnych (liczba godzin).

kl.I	II	III	IV	V	VI	zajęcia pozalekcyjne	impreza sportowa	zajęcia rekreacyjne

4. Rodzaje zajęć (liczba godzin), w jakich warunkach (liczba godzin).

zabawy i gry	gry sport.	gim- nastyka	LA	zajęcia terenowe	inne	sala gimn.	hol	boisko	teren	inne

5. Korzyści wyniesione z praktyki- ocena zdobytych umiejętności dydaktycznych i doświadczenia pedagogicznego.
6. Jakie wiadomości i umiejętności wyniesione z uczelni były przydatne?
7. Jakich wiadomości i umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy nie było w programie studiów WSWFiT lub jakich jest zbyt mało?
8. Napotkane trudności podczas praktyki i sposoby ich pokonywania.
9. Ocena programu praktyki- własne wnioski i propozycje zmian.

.....  
(data i podpis studenta/studentki)





*(wypełnia opiekun praktyk - nauczyciel WF)*

Charakterystyka i ocena pracy studenta:

Ocena dokumentacji:

.....  
*(data)*

.....  
*(podpis opiekuna praktyk)*



*(wypełnia kierownik praktyk WSWFiT)*

## OCENA KOŃCOWA

Ocena lekcji egzaminacyjnej .....

Ocena szkoły .....

Ocena opiekuna dydaktycznego .....

Ocena dokumentacji .....

Ocena końcowa PPPS .....

.....  
*(data i podpis kierownika praktyk WSWFiT)*

*Uwagi:*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---



---

Biuro projektu: Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, ul. Mickiewicza 49, tel. 85 713 15 91, e-mail: [praktyki@wswfit.com.pl](mailto:praktyki@wswfit.com.pl)





# Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku

## DZIENNIK PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ *w gimnazjum (2 tygodnie)*

Imię i nazwisko studenta/studentki.....

Praktyka pedagogiczna w Gimnazjum nr.....

w .....

ul. ....

.....  
*(pieczęć szkoły)*



.....  
*(pieczętka szkoły)*

.....  
*(pełna nazwa szkoły)*

w .....

ul. ....

nr tel. ....

Dyrektor szkoły .....

Opiekun praktyki .....

Termin złożenia dokumentacji.....

.....  
*(data i podpis studenta/studentki)*

.....  
*(data i podpis kierownika praktyki WSWFiT)*



## PLAN PRACY NA OKRES PRAKTYK (2 tygodnie)

Godziny lekcyjne	Dni tygodnia				
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

**Rodzaje zadań:**

**H - hospitacja**

**A - asystowanie**

**P - prowadzenie**

**I - inne**



## REALIZACJA PROGRAMU PRAKTYKI - 2 tygodnie *(wypełniać na bieżąco)*

Data	Godzina lekcyjna	Rodzaj zadania	Treść pracy	Potwierdzenie wykonania
Poniedziałek	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
Wtorek	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
Środa	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
Czwartek	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
Piątek	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----



### **Zadanie 1.**

Zapoznanie ze strukturą organizacyjną szkoły.

### **Zadanie 2.**

Poznanie dokumentacji szkolnej, szczególnie nauczyciela wychowania fizycznego.

### **Zadanie 3.**

Zapoznanie się z problematyką wychowania zdrowotnego oraz BHP na terenie szkoły, konsultacja z lekarzem lub pielęgniarką szkolną.

### **Zadanie 4.**

Zapoznanie się z pracą wychowawczą szkoły.

### **Zadanie 5.**

Przygotowanie do turystyki.





## Zadanie 6.

Przeprowadzenie pomiaru sprawności fizycznej w wybranej klasie (MTSF).

### MIĘDZYNARODOWY TEST SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ (International Committee on the Standardization of Physical Fitness Tests) - L. Larson - 1969

Pierwsza polska publikacja: Pilicz S.: *O próbie standaryzacji testów sprawności fizycznej*. „*Wychowanie Fizyczne i Sport*”, 1969, t. XIII, nr 3, s. 54-60.

Możliwość porównywania stanu sprawności fizycznej ludzi różnych krajów i części świata - charakteryzujących się: wysokim i niskim poziomem rozwoju kulturalnego, bytujących w różnych strefach klimatycznych itp. - ułatwi nam nowe podejście do zagadnienia sprawności fizycznej. Zaś stosowanie rozlicznych metod pomiaru sprawności uniemożliwia porównywanie stanu sprawności nie tylko pomiędzy różnymi krajami, ale nawet w obrębie jednego kraju i w konsekwencji powoduje brak informacji o tym zjawisku. Aby temu zaradzić, podjęto próbę unifikacji metod pomiaru stanu sprawności fizycznej na kongresie zorganizowanym z okazji Igrzysk Olimpijskich w Tokio w 1964 r. Przedyskutowano wtedy zagadnienie sprawności człowieka w aspekcie: wydolności organizmu, stanu zdrowia, budowy ciała. W wyniku dyskusji powołano Międzynarodowy Komitet do spraw Standaryzacji Testów Sprawności Fizycznej (ICSPFT - International Committee on the Standardization of Physical Fitness Tests) pod kierownictwem prof. L. Larsona. Zespół otrzymał zadanie unifikacji dotychczas używanych metod pomiaru sprawności fizycznej i opracowanie propozycji zestawu takich prób sprawnościowych, które można stosować w rozmaitych warunkach terenowych, a przy tym prostych i łatwych do oceny. Efektem prac zespołu - po poprzednich badaniach rzetelności, trafności i obiektywności proponowanych prób oraz badaniach pilotażowych w kilkunastu krajach - było przedstawienie ostatecznej wersji tzw. testu międzynarodowego, akceptowanego ostatecznie w 1970 r.

Przedstawiony przez ICSPFT test sprawności zalecany jest dla osób w wieku od 6 do 32 lat. Poszczególne próby wymagają dość znacznego wysiłku i dlatego osoby poddane tym próbom powinny być zdrowe oraz odpowiednio przygotowane, zwłaszcza do prób wytrzymałościowych. Dla uzyskania rzetelnych wyników należy badane osoby zapoznać dokładnie nie tylko ze sposobem wykonywania każdej próby, ale także odpowiednio umotywić do uzyskania najlepszego wyniku.

Test zawiera osiem następujących prób:

- 1) bieg na dystansie 50 m ze startu wysokiego;
- 2) skok w dal z miejsca;
- 3) bieg na dystansie: 600 m - chłopcy i dziewczęta poniżej 12 lat,  
800 m - dziewczęta w wieku 12 lat i powyżej,  
1000 m - chłopcy w wieku 12 lat i powyżej;
- 4) pomiar siły dłoni za pomocą dynamometru;
- 5) a) podciąganie się na drążku: mężczyźni i chłopcy w wieku 12 lat i powyżej,  
b) zwis na ugiętych rękach;
- 6) bieg wahadłowy 4 x 10 m;
- 7) siady z leżenia tyłem wykonywane w czasie 30 sekund;
- 8) skłon tułowia w przód.

Test powinno się przeprowadzać w dwóch częściach. Pierwszego dnia należy przeprowadzić pierwsze trzy próby (1., 2., 3.). W drugim dniu - pozostałych pięć prób. Można też wszystkie próby przeprowadzić w ciągu jednego dnia według podanej kolejności, ale wtedy próbę trzecią (bieg wytrzymałościowy) wykonujemy jako ostatnią.

Test ten uzyskał znaczną popularność w Polsce i był wielokrotnie stosowany w pracach magisterskich, doktorskich oraz w różnego rodzaju rozważaniach naukowych. Pierwsze badania sprawności wykonane za pomocą tego testu przeprowadzono pod kierunkiem Komisji Naukowej Wychowania Fizycznego i Sportu Inspektoratu Szkolenia Ministerstwa Obrony Narodowej. Program badań obejmował pełną baterię testów (ICSPFT) oraz zmodyfikowany test Barrowa i test kontrolny



stosowany w wojsku. W wyniku losowania warstwowego wybrano 4137 mężczyzn w wieku od 18. do 48. roku życia.

Na największą uwagę zasługują badania stanu sprawności młodzieży, obejmujące w obu przypadkach wylosowany materiał liczący około ćwierć miliona kart badań zebranych przy współpracy i pomocy Ministerstwa Oświaty przez zespół Katedry Teorii Wychowania Fizycznego AWF w Warszawie pod kierunkiem Romana Trześniowskiego dwukrotnie w latach 1979 i 1989. Materiał z tych badań posłużył do opracowania tabel i skal punktowych oraz norm sprawności fizycznej.

## LITERATURA

Pilicz S.: *Sprawność fizyczna żołnierzy i jej zmiany z wiekiem*. „Wychowanie Fizyczne. Sport i Turystyka w Wojsku Polskim”, 1970, nr 10-12, s. 51-54.

Pilicz S.: *Międzynarodowy test sprawności fizycznej*. Instytut Naukowy Kultury Fizycznej, Zakład Wychowania Fizycznego, Warszawa, 1971.

Pilicz S., Przewęda R., Trześniowski R.: *Skale punktowe do oceny sprawności fizycznej polskiej młodzieży* (wartości wyników Testu Międzynarodowego aktualne do roku 2000), Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Studia i Monografie, Warszawa, 1993.

Trześniowski R.: *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna młodzieży szkolnej w Polsce*. AWF, Warszawa, 1990.

Trześniowski R., Pilicz S.: *Tabele sprawności fizycznej młodzieży w wieku 7-19 lat. Z warsztatów badawczych*. AWF, Warszawa, 1989.

## INSTRUKCJA MIĘDZYNARODOWEGO TESTU SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ

*Trześniowski R., Pilicz S. (1989) „Tabele sprawności fizycznej .....” Warszawa AWF*

Test zawiera osiem prób:

1. Bieg na dystansie 50 m ze startu wysokiego;
2. Skok w dal z miejsca;
3. Bieg na 600 m - dziewczęta i chłopcy poniżej 12 lat;
4. Pomiar siły dłoni za pomocą dynamometru;
5. Zwis na ugiętych rękach - dziewczęta i chłopcy w wieku do 11 lat;
6. Bieg wahadłowy na dystansie 4 x 10 m;
7. Siady z leżenia tyłem wykonywane w czasie 30 s;
8. Skłon tułowia w dół.

Test należy przeprowadzić w ciągu dwóch dni. Pierwszego dnia powinno się ocenić stan sprawności w próbach: 1., 2. i 3. W drugim dniu - pozostałe próby (4.-8.).

Przystępujący do wykonania testu powinni wykonywać go w stroju sportowym oraz obuwiu sportowym.

### 1. BIEG NA DYSTANSIE 50 m (ze startu wysokiego)



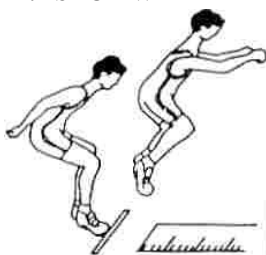
Sprzęt i pomoce: czasomierze, urządzenie startowe, chorągiewki do oznaczenia miejsca startu i mety.

Sposób wykonania: badany na komendę „na miejsca” staje nieruchomy przed linią startową w pozycji wykroczonej (tzw. start wysoki). Na sygnał wybiega i z największą prędkością przebywa wyznaczony dystans.

Uwagi: z dwóch biegów mierzonych z dokładnością do 1/10 s liczy się czas lepszy. Jednocześnie może biegać kilku badanych, ale wtedy każdy z nich musi mieć odrębnie mierzony czas. Sygnałem do startu może być strzał z pistoletu startowego lub inny, dobrze widoczny sygnał dla mierzonych czas.



## 2. SKOK W DAL Z MIEJSCA

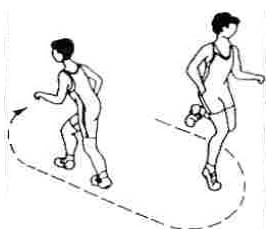


**Sprzęt i pomoce:** skocznia, taśma miernicza, materac.

**Sposób wykonania:** badany staje w małym rozkroku z ustawionymi równoległe stopami przed wyznaczoną linią, następnie pochyla tułów, ugina nogi (półprzysiad) z równoczesnym zamachem obu rąk dołem w tył, po czym wykonuje wymach rąk w przód i odbijając się jednocześnie energicznie od podłoża skacze jak najdalej.

**Uwagi:** z trzech wykonanych skoków ustalamy najdłuższy (w cm). Długość skoku mierzy się od wyznaczonej linii (belki) do najbliższego śladu pozostawionego przez piętę skaczącego. Jeżeli skaczący po wykonaniu skoku przewróci się do tyłu, wówczas skok powtarza.

## 3. BIEG NA DYSTANSIE 600 m

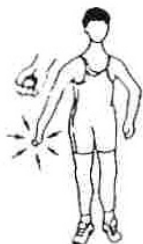


**Sprzęt i pomoce:** czasomierze, chorągiewki, urządzenie startowe.

**Sposób wykonania:** badany na komendę: „na miejsca” staje w pozycji wykroczonej przed linią startową (tzw. start wysoki) i na sygnał przebiega wyznaczony dystans w jak najkrótszym czasie (w razie konieczności część trasy może przejść).

**Uwagi:** uzyskany czas biegu zapisuje się z dokładnością do 1 s. Trasa powinna być płaska i dokładnie wymierzona. Bieg należy wykonać w butach sportowych (bez kolców).

## 4. POMIAR SIŁY DŁONI ZA POMOCĄ DYNAMOMETRU

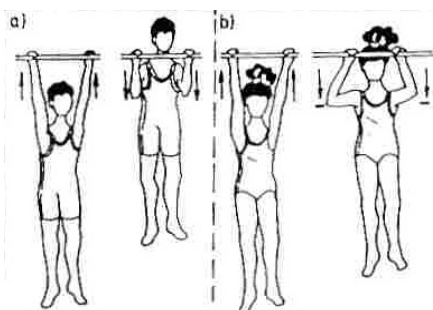


**Sprzęt i pomoce:** sprawdzone dynamometry dla dzieci (do 30 N).

**Sposób wykonania:** badany obejmuje dynamometr wygodnie, tzn. tak aby palce i dłonie przylegały doń ściśle, następnie opuszcza rękę wzdłuż tułowia i w pewnej odległości od ciała (tak aby ręka nie dotykała ciała) ścisną dynamometr z maksymalną siłą. W czasie wykonywania tej próby badany stoi w małym rozkroku, a druga ręka jest opuszczona swobodnie.

**Uwagi:** wielkość siły odczytujemy z dokładnością do 1 kg (przeliczamy na N). Badany wykonuje dwie próby ręką silniejszą. Próbę należy przeprowadzać w warunkach zapewniających całkowitą koncentrację uwagi.

## 5. ZWIS NA UGIĘTYCH RĘKACH



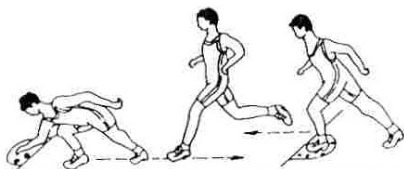
**Sprzęt i pomoce:** drążek lub odpowiedni pręt o średnicy od 3 do 5 cm umieszczony poziomo i na takiej wysokości, aby najwyższy z badanych mógł wykonać pełny zwis, taboret.

**Sposób wykonania:** badany staje na taborecie i chwytą drążek nachwytem tak, aby ręce były ugięte w stawach łokciowych, a broda znajdowała się nad drążkiem. Gdy znajdzie się w takiej pozycji, przeprowadzający próbę daje uzgodniony wcześniej sygnał i uruchamia jednocześnie czasomierz, a badany usuwa stopy z taboretu i zwisa na ugiętych rękach tak długo, jak może.

**Uwagi:** wynik próby mierzy się w sekundach. W czasie zwisu broda winna cały czas znajdować się nad drążkiem. Jeżeli badany oprze brodę na drążku lub broda znajdzie się poniżej drążka, próbę uznaje się za ukończoną.



## 6. BIEG WAHADŁOWY NA DYSTANSIE 4 X 10 M



**Sprzęt i pomoce:** czasomierz, dwa kločki drewniane o wymiarach 5 x 5 x 5 cm, przygotowane miejsce z dwiema liniami odległymi od siebie o 10 m, na których znajdują się oznaczone wyraźnie półkola o promieniu 50 cm.

**Sposób wykonania:** badany ustawiony w pozycji wykroczonej (start wysoki) w półkolu przed linią A oczekuje na sygnał startu. Po sygnale rozpoczyna bieg do drugiego półkola znajdującego się na linii B. W półkolu tym leżą dwa kločki. Wykonujący próbę podnosi jeden klocek, biegnie z nim z powrotem do linii startu, kładzie klocek w półkolu A, biegnie znów do półkola B i podnosi drugi klocek, który przenosi i kładzie w półkolu A.

**Uwagi:** z dwóch wykonanych prób wpisujemy lepszy wynik z dokładnością do 1/10 s. Gdy klocek będzie wrzucony, a nie położony do półkola, próbę uznaje się za nieważną i należy ją powtórzyć. Podłoże, na jakim przeprowadzamy próbę, nie powinno być śliskie.

## 7. SIADY Z LEŻENIA TYŁEM WYKONYWANE W CZASIE 30 S



**Sprzęt i pomoce:** czasomierz, materac, partner.

**Sposób wykonania:** badany kładzie się na plecach na materacu tak, aby nogi były ugięte w stawach kolanowych pod kątem 90 stopni, a stopy rozstawione na odległość około 30 cm. Ręce splecione palcami kładziemy na karku. Partner kłęk między rozstawionymi stopami leżącego i przyciska je do materaca tak, aby dotykały go całą podeszwą. Gdy są przygotowani do rozpoczęcia próby, na uzgodniony sygnał leżący przechodzi do siadu i dotyka łokciami kolan, a następnie natychmiast (bez żadnej przerwy) powraca do leżenia na plecach i znowu wykonuje siad. Czynność tę powtarza tak szybko, jak może w czasie 30 sekund.

**Uwagi:** liczy się liczba poprawnych siadów wykonanych w czasie 30 sekund. Próbę wykonuje się jeden raz. Badani ćwiczą parami. Po wykonaniu zadania przez pierwszego badanego następuje zmiana ról. Przytrzymujący stopy musi tak to robić, aby stopy przez 30 s dotykały materaca. Wykonujący siady musi mieć przez cały czas trwania próby ręce splecione na karku, nogi w stawach kolanowych ugięte pod kątem prostym, plecy za każdym razem muszą powracać do pozycji wyjściowej tak, aby umożliwić splecionym palcom kontakt z podłożem. Używanie łokci do odpychania się od materaca jest niedozwolone. Badany winien ćwiczyć bez przerwy, lecz w razie koniecznej przerwy nie będzie zdyskwalifikowany.

## 8. SKŁON TUŁOWIA W DÓŁ

**Sprzęt i pomoce:** taboret o wysokości 50 cm, linia z podziałką centymetrową od 0 do 100 cm.

**Sposób wykonania:** badany staje na taborecie tak, aby palce stóp znalazły się równo z krawędzią taboretu. Stopy złączone, nogi proste w stawach kolanowych. Z tej pozycji badany wykonuje skłon w przód tak, aby dotrzeć palcami rąk przymocowanej linii poniżej krawędzi taboretu. Taką pozycję maksymalnego skłonu należy utrzymać przez 2 sekundy.



**Uwagi:** zapisujemy lepszy wynik z dwóch kolejnych skłonów (w cm). Linie z podziałką umieszczamy prostopadle do powierzchni taboretu tak, aby podstawa, na której stoi badany, oznaczona była jako 50 cm (środek linii), zero winno znajdować się powyżej taboretu. Próba jest nieważna, jeżeli w czasie skłonu nogi są ugięte w stawach kolanowych. Niedozwolone są także wszelkie gwałtowne skręty w czasie skłonu.

## Opis przeprowadzonego testu

## Wnioski



**Zadanie 7.**

Przeprowadzić miniwykład na temat: „Moja uczelnia”.

**Zadanie 8.**

Przeprowadzić miniwykład na temat: „Zagrożeń cywilizacyjnych- narkomanii, nikotynizmu, alkoholizmu- sport alternatywną spędzania wolnego czasu”.

**Zadanie 9.**

Pełnienie dyżurów w czasie przerw lekcyjnych, wg potrzeby i polecenia nauczyciela-opiekuna.

Lp.	Od której do której	Miejsce pełnienia dyżuru	Podpis nauczyciela-opiekuna
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

**Zadanie 10.**

Analiza i interpretacja rozkładu nauczania wychowania fizycznego u wybranego nauczyciela.

**Zadanie 11.**

Zapoznanie się ze strukturą organizacyjną i formami działalności zajęć pozalekcyjnych.

**Zadanie 12.**

Udział w szkoleniu młodzieży.

**Zadanie 13.**

Organizacja imprezy sportowej.

Scenariusz i regulamin imprezy sportowej.



### Zadanie 14.

Analiza hospitowanych zajęć (3 godziny).

Temat lekcji .....

Prowadzący ..... Klasa.....Data.....

Miejsce lekcji ..... Cele: kształtujący .....

Liczba ćwiczących.....niećwiczących... Poznawczy .....

Przyrządy ..... Wychowawczy.....

Przybory ..... Metody realizacji zadań .....

.....

Przebieg- treść lekcji	Uwagi organizacyjno-metodyczne

*Analiza hospitowanej lekcji:*



Analiza hospitowanych zajęć.

ZAJĘCIA POZALEKCYJNE

Temat lekcji .....  
 Prowadzący ..... Wiek.....Data.....  
 Miejsce lekcji ..... Cele: kształtujący .....  
 Liczba ćwiczących ..... Poznawczy .....  
 Przyrządy ..... Wychowawczy.....  
 Przybory ..... Metody realizacji zadań .....  
 .....

Przebieg- treść lekcji	Uwagi organizacyjno-metodyczne

*Analiza hospitowanych zajęć:*



Analiza hospitowanych zajęć.

ZAJĘCIA FAKULTATYWNE

Temat lekcji .....  
 Prowadzący ..... Klasy.....Data.....  
 Miejsce lekcji ..... Cele: kształtujący .....  
 Liczba ćwiczących ..... Poznawczy .....  
 Przyrządy ..... Wychowawczy .....  
 Przybory ..... Metody realizacji zadań .....  
 .....

Przebieg- treść lekcji	Uwagi organizacyjno-metodyczne

*Analiza hospitowanych zajęć:*





## Analiza hospitowanych zajęć.

### EDUKACJA ZDROWOTNA

Temat lekcji .....

Prowadzący ..... Klasa.....Data.....

Miejsce lekcji ..... Cele: kształtujący .....

Liczba ćwiczących.....niećwiczących... Poznawczy .....

Przyrządy ..... Wychowawczy .....

Przybory ..... Metody realizacji zadań .....

.....

Przebieg- treść lekcji	Uwagi organizacyjno-metodyczne

### *Analiza hospitowanej lekcji:*



Analiza hospitowanych zajęć.

### GODZINA WYCHOWAWCZA

Temat lekcji .....

Prowadzący ..... Klasa.....Data.....

Miejsce lekcji ..... Liczba uczniów obecnych.....nieobecnych....

Cel: Wychowawczy .....

Metody realizacji zadań .....

Przebieg- treść lekcji	Uwagi organizacyjno-metodyczne studenta

*Analiza hospitowanej lekcji:*



## Zadanie 15.

Samodzielne prowadzenie lekcji.

Na kolejnych stronach dziennika, po uzgodnieniu z nauczycielem, opracować konspekty lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem niżej podanych metod i form.

1. Gry i zabawy ruchowe doskonalące elementy techniki i taktyki gier zespołowych.
2. Obwód stacyjny. Opisz i przedstaw graficznie.
3. Obwód w formie „lawinowej”.
4. Lekcja prowadzona w różnych warunkach (korytarz, teren, boisko, brak sprzętu itp.).
5. Wykorzystanie nietypowych przyborów.
6. Ćwiczenia w zespołach dwójkowych, trójkowych itp.
7. Klasyczny tok zabaw i gier ruchowych.
8. Gry i zabawy rekreacyjne.
9. Ćwiczenia siłowe z wykorzystaniem oporu własnego ciała i współwiczącego.
10. Zajęcia pozalekcyjne.
11. Zajęcia fakultatywne.
12. Dowolne.

**UWAGA: Konspekt lekcji jest podstawą dopuszczenia studenta do samodzielnego prowadzenia lekcji.**



## KONSPEKT LEKCJI NR 1-10 (10 godzin)

Klasa.....Data.....

Temat lekcji: .....

Liczba ćwiczących.....niećwiczących.....miejsce.....

Przyrządy, przybory.....

Cele: kształtujący.....

poznawczy.....

wychowawczy.....

Tok lekcji	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas	Uwagi organizacyjne i metodyczne	Metody realizacji zadań, przekaz wiedzy

Uwagi nauczyciela o przeprowadzonej lekcji:



## KONSPEKT ZAJĘĆ POZALEKCYJNYCH NR 1-2 (2 godziny)

Temat lekcji: .....

Liczba ćwiczących..... wiek.....miejsce.....

Przyrządy, przybory.....

Środki audiowizualne.....

Cele .....

.....

Tok lekcji	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas	Uwagi organizacyjne i metodyczne	Metody realizacji zadań, przekaz wiedzy

Uwagi nauczyciela o przeprowadzonej lekcji:



## KONSPEKT ZAJĘĆ FAKULTATYWNYCH NR 1-2 (2 godziny)

Klasa..... Data.....  
 Temat lekcji .....  
 Liczba ćwiczących..... niećwiczących.....miejsce.....  
 Przyrządy, przybory.....  
 Cele: kształtujący.....  
       poznawczy.....  
       wychowawczy.....

Tok lekcji	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas	Uwagi organizacyjne i metodyczne	Metody realizacji zadań, przekaz wiedzy

Uwagi nauczyciela o przeprowadzonej lekcji:



## KONSPEKT LEKCJI Z EDUKACJI ZDROWOTNEJ

Klasa..... Data.....  
Temat lekcji .....  
Liczba ćwiczących..... niećwiczących.....miejsce.....  
Przyrządy, przybory.....  
Cele: kształtujący.....  
          poznawczy.....  
          wychowawczy.....

Tok lekcji	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas	Uwagi organizacyjne i metodyczne	Metody realizacji zadań, przekaz wiedzy

Uwagi nauczyciela o przeprowadzonej lekcji:



## KONSPEKT LEKCJI EGZAMINACYJNEJ

Klasa.....Data.....

Temat lekcji .....

Liczba ćwiczących ..... niećwiczących.....miejsce.....

Przyrządy, przybory.....

Cele: kształtujący.....

    poznawczy.....

    wychowawczy.....

Tok lekcji	Nazwa i opis ćwiczenia	Czas	Uwagi organizacyjne i metodyczne	Metody realizacji zadań, przekaz wiedzy





## OCENA LEKCJI „EGZAMINACYJNEJ”

.....  
*(nazwisko i imię studenta/studentki)*

Wybrane elementy oceny	Oceny cząstkowe		
	Dyrektora szkoły	Opiekuna praktyk (nauczyciela WF)	Kierownika praktyk WSWiT
1. Przygotowanie lekcji			
2. Zagadnienia organizacyjne			
3. Zagadnienia metodyczne			
4. Zainteresowanie lekcją i aktywność ucznia			
5. Wyniki lekcji			
6. Stosunek do dzieci i młodzieży			
7. Postawa prowadzącego			
8. Udział w dyskusji nad lekcją			
Łącznie			

..... Ocena końcowa .....

.....  
*(miejsowość, data)*

.....  
*(podpis dyrektora szkoły)*

.....  
*(podpis opiekuna praktyk -  
nauczyciela WF)*

.....  
*(podpis kierownika  
praktyk WSWiT)*

Skala ocen: bardzo dobry (bdb), dobry+ (db+), dobry (db), dostateczny+ (dst+), dostateczny (dst), niedostateczny (ndst)



*(wypełnia student/studentka)*

Omówienie lekcji egzaminacyjnej.

.....  
*(podpis studenta/studentki)*

### **Zadanie 16.**

Zadania dodatkowe podjęte z inicjatywy studenta-praktykanta/studentki-praktykantki.



## PODSUMOWANIE PRAKTYK

### 1. Planowanie

- a) Czy lekcje WF prowadzono w klasach przydzielonych na cały okres praktyki  
TAK - NIE - w których? .....
- b) Sposób opracowania zadań lekcyjnych:  
z lekcji na lekcję, na tydzień, na cały okres praktyki (*właściwe podkreślić*),  
podać inne formy.....

### 2. Hospitowanie zajęć

Klasa I	Klasa II	Klasa III	SKS	Inne przedmioty	Nauczyciela WF	Kolegi

### 3. Samodzielne prowadzenie lekcji i zajęć pozalekcyjnych

Klasa I	Klasa II	Klasa III	Zajęcia pozalekcyjne	Imprezy sportowe	Razem

### 4. Metody wykorzystane w czasie praktyki

Realizacja zadań ruchowych - wymienić			Przekazywanie i zdobywanie wiadomości			Wychowawcze		
nazwa metody	n	%	nazwa metody	n	%	nazwa metody	n	%

### 5. Rodzaj aktywności ruchowej- miejsce

Rodzaje zajęć- liczba godzin						Miejsce				
zabawy i gry	gry sportowe	gimnastyka	LA	zajęcia terenowe	inne	sala gimnastyczna	hol	boisko	teren	inne

### 6. Jakie wiadomości i umiejętności wyniesione z uczelni były przydatne?

### 7. Z jakiego zakresu odczuło się ich braki?

### 8. Ocena programu praktyki- własne wnioski i propozycje zmian.

Opis odbytej praktyki z uwzględnieniem zagadnień umieszczonych w tabeli i sposobie realizacji zadania.



.....  
(pieczęć szkoły)

## CHARAKTERYSTYKA I OCENA PRACY STUDENTA PODCZAS PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

.....  
(nazwisko i imię praktykanta/praktykantki)

Przygotowanie do wykonania zawodu i prowadzenie zajęć w czasie praktyki

Lp.	Zakres	Ocena
1.	Znajomość rzeczowa materiału programowego i przygotowanie metodyczne.	
2.	Sposób przygotowania konspektów lekcyjnych (systematyczność, staranność itp.).	
3.	Ocena przygotowanych konspektów: a) pod względem rzeczowym (zasób i dobór ćwiczeń, dobór zadań lekcji itp.) b) pod względem metodycznym (układ ćwiczeń, koncepcja lekcji, wszechstronność i zmienność pracy itp.)	
4.	Ocena prowadzonych zajęć a) przygotowanie przed lekcją, b) realizacja tematu i celów, c) tempo lekcji, wykorzystanie czasu na lekcji, d) umiejętność dozowania ćwiczeń, stopniowania wysiłku uczniów, e) rozwijanie aktywności młodzieży, f) wykorzystanie pomocy dydaktycznych (sprzętu, przyborów), g) stosowanie pokazu i objaśnienia, h) aktywność własna na zajęciach.	
5.	Stosunek do młodzieży, umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą.	
6.	Umiejętność uchwycenia w lekcji momentów wychowawczych.	
7.	Konsekwencja postępowania.	
8.	Umiejętność stosowania systemu nagród.	
9.	Sposób realizacji obowiązków (zdyscyplinowanie, punktualność, rzetelność, aktywność, stopień samodzielności itp.).	
10.	Sposób bycia, kultura osobista.	
11.	Wykorzystanie w czasie praktyk uwag i wskazówek nauczyciela.	
12.	Zaangażowanie studenta w omawianie lekcji hospitowanych i prowadzonych.	
13.	Zaangażowanie w pracy społecznej i aktywność w całokształcie pracy szkoły.	

.....  
(ocena)

.....  
(podpis dyrektora szkoły)

.....  
(miejsowość, data)

.....  
(podpis opiekuna praktyki)

**SKALA OCEN:** *bardzo dobry (bdb), dobry plus (db+), dobry (db), dostateczny plus (dst+), dostateczny (dst), niedostateczny (ndst).*



## OCENA OPIEKUNA DYDAKTYCZNEGO

(na podstawie analizy dokumentacji i ewentualnie hospitowanych lekcji)

### Ocena realizacji poszczególnych działów programu praktyki

Nr kolejny działu	Uwagi	Ocena wykonania
I		
II		
III		
IV		
V		
VI		

.....  
(ocena)

.....  
(miejsowość, data)

.....  
(podpis opiekuna praktyki)



## OCENA KOŃCOWA

Ocena lekcji egzaminacyjnej .....

Ocena szkoły .....

Ocena opiekuna .....

Uwagi o realizacji programu praktyk

Ocena Pracowni Praktyk Pedagogicznych .....

.....  
*(data i podpis zaliczającego)*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---



---

Biuro projektu: Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, ul. Mickiewicza 49, tel. 85 713 15 91, e-mail: [praktyki@wswfit.com.pl](mailto:praktyki@wswfit.com.pl)



## AUTORZY

**Dr Tomasz Bajkowski**

*Uniwersytet w Białymstoku*

*Wydział Pedagogiki i Psychologii*

**Mgr Adam Grabowski**

*Szkoła Podstawowa nr 26, im S. Staszica w Białymstoku,*

**Mgr Agnieszka Nowakowska**

*Uniwersytet w Białymstoku*

*Wydział Pedagogiki i Psychologii*

**Dr Krzysztof Ludwik Sobolewski**

*Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*

**Dr Tomasz Sosnowski**

*Uniwersytet w Białymstoku*

*Wydział Pedagogiki i Psychologii*

**Mgr Zofia Wasilewska – Sobolewska**

*Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*

**Dr Anna Wysocka**

*Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*

**Dr Cezary Wysocki**

*Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*







*Publikacja przeznaczona jest dla szerokiego kręgu odbiorców: nauczycieli, studentów, uczniów, rodziców, którzy pragną podnosić poziom oferty edukacyjnej oraz jej odbiór.*

*Praca wpisuje się w aktualną potrzebę, a wręcz konieczność dostosowania programów praktyk oraz sposobów ich realizacji do realiów dzisiejszego, szybko zmieniającego się świata. Perspektywa ta dotychczas nie była dostrzegana, co jest dodatkową wartością prezentowanych tekstów. Są one odzwierciedleniem przekonania autorów o konieczności kreowania rzeczywistości edukacyjnej opartej na wiedzy metodycznej, psychologiczno-pedagogicznej oraz kompetencjach medialnych.*

*Z całą pewnością innowacyjnym elementem w realizacji praktyk jest możliwość korzystania z nowych technologii informatycznych, a zwłaszcza z platformy e-learningowej. Taki sposób wymiany wiedzy, informacji, doświadczeń, pytań może stać się źródłem nowego sposobu realizacji praktyk na wszystkich kierunkach studiów, a w konsekwencji ich kontynuowania w dalszej pracy z uczniem.*

*Z recenzji dr hab. Wiolety Danilewicz*