



# **Praktyki pedagogiczne - ogólne i metodyczne podstawy**

**(Materiały pomocnicze dla studentów i nauczycieli wychowania fizycznego)**

**Pod redakcją Grażyny Kosiby**

**Recenzenci:**

prof. dr hab. Stanisław Palka

dr hab. Eligiusz Madejski

**Adiustacja i korekta:**

Monika Piaskowska

**Projekt okładki:**

Artur Król

**Skład i łamanie:**

Artur Król

**ISBN 978-83-62891-42-9**

Copyright by University School of Physical Education Krakow, Poland

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Praktyczne Wychowanie Fizyczne - opracowanie i wdrożenie nowatorskiego Programu Praktyk Pedagogicznych na kierunku nauczycielskim Wychowanie Fizyczne w AWF w Krakowie”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Źródło finansowania projektu:**

POKL, działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

**Okres realizacji:** 01.06.2011 - 30.06.2015

**Kwota dofinansowania:** 3 741 610,00 zł

**Lider Projektu:** Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

**Partnerzy Projektu:** Gmina Miejska Kraków, Stowarzyszenie Edukacja dla Przedsiębiorczości, Towarzystwo Amicus.

# SPIS TREŚCI

Od redaktora.....	7
<i>Grażyna Kosiba</i> Istota i założenia praktyk pedagogicznych.....	9
<b>I. Ogólne podstawy praktyk.....</b>	<b>15</b>
<i>Elżbieta Szymańska</i> <b>1. Praktyka asystencka (wdrozeniowa) w szkole podstawowej</b> <b>– cele i zadania.....</b>	<b>15</b>
<i>Grażyna Kosiba</i> Nowoczesne wychowanie fizyczne. Nowoczesny nauczyciel.....	17
<i>Małgorzata Siekańska</i> Komunikacja interpersonalna w pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Zarys i krótkie omówienie kluczowych zagadnień.....	25
<i>Artur Pasek</i> Ochrona nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego.....	33
<i>Artur Pasek</i> Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli.....	37
<i>Artur Pasek</i> Podstawowe dokumenty w pracy nauczyciela wychowania fizycznego.....	42
<i>Elżbieta Szymańska</i> <b>2. Praktyka psychologiczno-pedagogiczna w szkole podstawowej</b> <b>– cele i zadania.....</b>	<b>46</b>
<i>Joanna Basiaga-Pasternak</i> Charakterystyka psychologiczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym.....	49
<i>Elżbieta Szymańska</i> Rozwój motoryczny dziecka w okresie wczesnoszkolnym.....	55
<i>Bożena Pawlak</i> Edukacja wczesnoszkolna – ważny i wymagający etap kształcenia.....	63
- Specyfika komunikacji nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.....	66
- Kreowanie dyscypliny w klasach I-III szkoły podstawowej.....	69
<i>Bożena Pawlak</i> Nauczyciele i rodzice w edukacji wczesnoszkolnej.....	75
<i>Agnieszka Adamczyk</i> Godzina wychowawcza – powinności wychowawcy klasy.....	81
<i>Agnieszka Domagała-Kręcioch</i> Świetlica szkolna – funkcje i zadania.....	87

*Elżbieta Szymańska*

**3. Praktyka nauczycielska w szkole podstawowej**  
**– cele i zadania**.....90

*Małgorzata Siekańska, Maria Hornowska-Stoch*

Różne rodzaje komunikacji w szkole.....92

- Komunikacja między rodzicami a nauczycielami wychowania fizycznego.....92

- Komunikacja między nauczycielami wychowania fizycznego a gronem pedagogicznym.....96

*Joanna Basiaga-Pasternak*

Jak motywować innych i siebie?..... 101

*Jacek Szalewski*

Rywalizacja na lekcjach wychowania fizycznego..... 105

*Joanna Basiaga- Pasternak*

Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej dziecka..... 109

*Paweł Ochwat*

Zachowania dysfunkcyjne dzieci i młodzieży..... 115

*Paweł Ochwat*

Humor w edukacji..... 120

*Elżbieta Szymańska*

**4. Praktyka nauczycielska w gimnazjum**  
**– cele i zadania**..... 126

*Paweł Ochwat, Joanna Basiaga-Pasternak*

Agresja, przemoc, mobbing wśród dzieci i młodzieży..... 128

*Paweł Ochwat*

Agresja elektroniczna – cyberbullying..... 134

*Beata Kusiak-Obora*

Problemy seksualności i emocje młodzieży a lekcja wychowania fizycznego..... 142

*Bożena Pawlak*

Etyka w pracy nauczyciela..... 147

*Wanda Kulesza*

Rozwój zawodowy nauczyciela..... 152

*Maria Brudnik-Dąbrowska*

Zjawisko wypalania się w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego..... 157

<b>II. Metodyczne podstawy praktyk.....</b>	<b>164</b>
<i>Elżbieta Szymańska, Grażyna Kosiba</i>	
Planowanie w pracy nauczyciela wychowania fizycznego.....	164
<i>Maria Brudnik-Dąbrowska</i>	
Projektowanie lekcji wychowania fizycznego.....	168
- Formułowanie, zapis i realizacja celów szczegółowych lekcji wychowania fizycznego.....	168
- Budowa jednostki lekcyjnej wf.....	171
- Typy lekcji wychowania fizycznego.....	172
<i>Elżbieta Szymańska</i>	
Zapis zajęć ruchowych – konspekt, osnowa, scenariusz.....	174
<i>Elżbieta Szymańska</i>	
Toki, rodzaje i zasady budowy lekcji wychowania fizycznego.....	182
<i>Magdalena Majer</i>	
Metody realizacji zadań w lekcji wychowania fizycznego.....	187
- Metody nauczania ruchu.....	187
- Metody realizacji zadań ruchowych.....	188
- Metody kształtowania sprawności fizycznej.....	193
- Metody przekazywania i zdobywania wiadomości.....	194
- Metody wychowawcze.....	196
<i>Maria Brudnik-Dąbrowska</i>	
Organizacja lekcji wychowania fizycznego – formy organizacyjne.....	200
<i>Maria Brudnik-Dąbrowska</i>	
Projektowanie lekcji wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej.....	217
<i>Elżbieta Szymańska</i>	
Obserwacja lekcji wychowania fizycznego.....	221
<b>Aneks.....</b>	<b>224</b>
Przykładowe konspekty lekcji wychowania fizycznego.....	224
<i>Agnieszka Adamczyk</i>	
Pierwszy kontakt ze szkołą. Praktyczny poradnik Nauczyciela – Opiekuna Praktyk.....	236



## OD REDAKTORA

Niniejsza publikacja przeznaczona jest dla studentów i nauczycieli wychowania fizycznego oraz nauczycieli akademickich. Intencją jej autorów było przybliżenie czytelnikom ogólnych i praktycznych podstaw związanych z organizacją i realizacją praktyk pedagogicznych na różnych etapach edukacyjnych, a także uświadomienie adeptowi zawodu nauczycielskiego istoty i znaczenia praktycznego przygotowania do pełnienia roli nauczyciela. Szerokie spojrzenie na zagadnienia związane z organizacją i realizacją celów oraz zadań praktyk pedagogicznych stało się możliwe dzięki realizowanemu w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie projektowi pt. „Praktyczne wychowanie fizyczne. Opracowanie i wdrożenie nowatorskiego Programu Praktyk Pedagogicznych na kierunku nauczycielskim Wychowanie Fizyczne w AWF w Krakowie” (UDA-POKL.03.03.02-00-104/1-00) współfinansowanemu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt realizowany był w latach 2011-2015 przez Katedrę (obecnie Zakład) Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego AWF w Krakowie.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu materiały podzielono na dwie części. Pierwsza z nich obejmuje ogólne zagadnienia dotyczące celów i zadań realizowanych podczas poszczególnych praktyk. I tak w przypadku pierwszej studenckiej praktyki, tzw. asystenckiej (wdrożeńiowej), starano się przybliżyć praktykantom m.in. istotę współczesnej edukacji fizycznej oraz wizerunek nowoczesnego nauczyciela wf, zapoznać go z podstawami komunikacji między nauczycielem i uczniem, niezbędnymi w pracy nauczyciela wf dokumentami oraz uwrażliwić na problemy związane z bezpieczeństwem i odpowiedzialnością za swoich podopiecznych. W kontekście kolejnej praktyki, tzw. psychologiczno-pedagogicznej skoncentrowano się na podstawowych zagadnieniach związanych z działalnością opiekuńczo-wychowawczą nauczyciela, a także pracą z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej. W części związanej z realizacją tzw. praktyki nauczycielskiej w szkole podstawowej zamieszczono treści dotyczące np. różnych rodzajów komunikacji interpersonalnej w szkole, motywowania i rywalizacji na zajęciach ruchowych, a także możliwości tkwiących w wykorzystaniu poczucia humoru w relacjach nauczyciela z uczniami. Zadania ostatniej i zarazem kończącej cykl praktyk na poziomie studiów licencjackich praktyki w szkole gimnazjalnej – skoncentrowano na zagadnieniach związanych z rozwojem zawodowym i etyką w zawodzie nauczyciela, wypaleniem zawodowym, a także z różnego rodzaju zagrożeniami dla funkcjonowania dzieci i młodzieży tkwiącymi we współczesnej rzeczywistości, również tej wirtualnej.

Druga część publikacji ma charakter poradnika zawierającego metodyczne podstawy realizacji zajęć ruchowych w szkole. Czytelnik znajdzie w niej informacje doty-

czące projektowania lekcji wychowania fizycznego, stosowanych w pracy z uczniem metod (nauczania ruchu, kształtowania sprawności fizycznej, przekazu wiedzy, oddziaływań wychowawczych) i form organizacyjnych, planowania, obserwacji i dokumentowania zajęć ruchowych z dziećmi i młodzieżą. Tu trzeba podkreślić, że ta część (podobnie jak i wcześniej opisana) nie wyczerpują zagadnień związanych z szeroko pojętym ogólnym i merytoryczno-metodycznym przygotowaniem do zawodu nauczyciela wf. Takiemu przygotowaniu służą bowiem podręczniki z zakresu teorii i metodyki wychowania fizycznego oraz wiedza i umiejętności z wielu innych – społecznych i biologicznych dziedzin, a także przedmiotów praktycznych.

*Grażyna Kosiba*



## ISTOTA I ZAŁOŻENIA PRAKTYK

Dynamika i wielowymiarowość kontekstu pracy nauczyciela oraz skala społecznej odpowiedzialności tego zawodu skłania do szukania w procesie wstępnej edukacji odpowiednich proporcji między akademickim przygotowaniem a praktycznym doświadczeniem bycia nauczycielem (Czerepaniak-Walczak, 2012). W tym drugim zakresie niezbędne jest – jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak - wyważenie równowagi między praktyką, w której szczególną uwagę zwraca się na uczenie profesjonalnych sprawności (praktyka typu *techne*), a praktykowaniem, w którym ważne jest przede wszystkim integrowanie wiedzy i doświadczenia w celu zmiany siebie i otoczenia (praktyka typu *praxis*). „Wprawdzie koncepcja *praxis* sprzyja nauczycielskiej twórczości i innowacyjności już w czasie pierwszych doświadczeń zawodowych, podejmowaniu prób wychodzenia poza dotychczasowe wzory i czerpaniu satysfakcji z odkrywanych sposobów bycia nauczycielem, ale na samym początku ważne jest doświadczenie poczucia bezpieczeństwa. Bowiern dopiero na nim możliwe jest formułowanie własnych projektów” (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 21).

Ponadto doświadczenia związane z praktykami mają istotny wpływ na dalsze losy zawodowe absolwentów i ich późniejszy stosunek do szkoły i zawodu. Ważne jest zatem, aby stwarzały one (zgodnie z prawem generalizacji pierwszych doświadczeń) możliwość odniesienia powodzenia w działaniu pedagogicznym (Grabowski, 1999). Oczywiście nie chodzi tu o zapewnienie nietypowych, dużo lepszych niż w rzeczywistości warunków pierwszych zmagania studenta w zawodzie – jednym z celów praktyk pedagogicznych jest bowiem poznanie rzeczywistości szkolnej takiej, jaka ona jest. Niemniej warto, a nawet trzeba, zadbać o taką organizację i towarzyszący praktykom klimat, które motywowałyby i wspierały studenta w jego pierwszych działaniach pedagogicznych, a nie zniechęcały do przyszłego zawodu.

Choć elementowi kształcenia nauczycieli, jakim są praktyki, przypisuje się ważną rolę w procesie przygotowania do zawodu, to mimo ogólnej aprobaty dla ich realizacji jest to obecnie najśłabsze ogniwo w pracy uczelni pedagogicznych (Maszke, 1998). Świadczą o tym analizy i diagnozy procesu edukacji nauczycielskiej prowadzone m.in. przez pracowników zakładów dydaktycznych uczelni w Polsce i na świecie, które pokazują, iż system praktyk pedagogicznych nie jest w pełni efektywny i wymaga zmian (Maszke, 1998; Kosiba, 2007; Malewski, 2010; Morawska, Latoch-Zielińska, Krajka, 2012). W przygotowaniu studenta do zawodu nauczyciela od dawna istnieje

przekonanie, że szkoły wyższe przygotowują nauczycieli głównie do funkcji wykonawczych, kontrolnych, selekcyjnych, a mniej do wychowawczych, motywacyjnych, wyrównawczych itp., a wyniesiona z uczelni wiedza teoretyczna w zbyt małym stopniu bywa wykorzystywana w ich codziennej pracy z uczniem (Maszke, 1998; Malewski, 2010; Czerepaniak-Walczak, 2012). Opinie te potwierdzają sami nauczyciele, którzy w ramach refleksji nad swoją działalnością zawodową, często podkreślają, iż są dobrze przygotowani do przedmiotu, którego nauczają, co sprawia, że dobrze radzą sobie z problemami dydaktycznymi, natomiast nie czują się przygotowani lub czują się słabo przygotowani do innych funkcji np. opiekuńczo-wychowawczych oraz podejmowania zadań, jakie przynosi im codzienna rzeczywistość szkolna (Cieśliński, 1991; Maszke, 1998).

W. Okoń (1991) twierdzi, że między kształceniem w uczelni a praktyką w szkole istnieje przepaść, którą chcąc radykalnie zmniejszyć, trzeba byłoby w większym stopniu zmieniać styl pracy uczelni niż szkół. Jak podkreśla A. Maszke (1998) praktyki pedagogiczne często polegają na podpatrywaniu i naśladowaniu „doświadczonych”, ale nie zawsze najlepszych nauczycieli. Badania przeprowadzone wśród studentów studiów nauczycielskich AWF w Krakowie w latach 2003-2004 (Kosiba, 2007), pokazały, że wprawdzie 56% badanych oceniło pozytywnie swoich nauczycieli – opiekunów praktyk („życzliwy”, „wspierający”), ale u pozostałych (46%) utrwały się mniej pozytywne ich wizerunki („lekceważący”, „bierny”, „niedouczoney”, „wykorzystujący”). Natomiast w pierwszych zmaganiach studenta z praktyką zawodową chodzi nie tyle o powielanie doświadczeń innych nauczycieli, co o opanowanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwijania własnych możliwości interpretacyjnych i samodzielnego działania w procesie edukacyjnym. Musi je cechować twórczy i aktywny kontakt studentów – praktykantów z uczniem, klasą, grupą uczniowską, nie tylko w sali i na lekcji, ale też w różnych środowiskach i różnych sytuacjach edukacyjnych: podczas przerw, na zajęciach pozalekcyjnych, imprezie szkolnej, wycieczce (Maszke, 1998). Bez tego rodzaju kontaktu student nie ma możliwości zweryfikowania siebie i swoich umiejętności i uzmysłowienia sobie, co umie i co już opanował, a co wymaga dalszego doskonalenia i uzupełnienia. Ponadto praktyki stanowią podstawę budowania własnego, indywidualnego, warsztatu przyszłej pracy zawodowej, a także źródło integracji myślenia i działania oraz krytycznego namysłu nad własną koncepcją roli zawodowej (Czerepaniak-Walczak, 2012).

Okazję do opracowania i wdrożenia programu praktyk, który zawierałby w sobie zarysowane powyżej postulaty stworzył wspomniany już projekt pt. „Praktyczne wychowanie fizyczne. Opracowanie i wdrożenie nowatorskiego Programu Praktyk Pedagogicznych na kierunku nauczycielskim Wychowanie Fizyczne w AWF w Krakowie”. Zakłada on wypracowanie nowych rozwiązań w praktycznym kształceniu nauczy-

cieli wychowania fizycznego, ze szczególnym uwzględnieniem komponentu opiekuńczo-wychowawczego oraz właściwej współpracy pomiędzy uczelnią a szkołami realizującymi praktyki pedagogiczne dla studentów oraz między szkolnymi i uczelnianymi opiekunami praktyk. „Istotną rolę w wykorzystaniu edukacyjnego potencjału praktyki studenckiej odgrywają bowiem jej organizatorzy, zarówno na uczelni, jak i w miejscu odbywania praktyki. Porozumienie między nimi, uzgodnienie koncepcji praktyki, sposobów realizacji jej funkcji, a przede wszystkim zachowanie równowagi między *techné* i *praxis* jest podstawą przygotowania nauczycieli – organizatorów i współsprawców postępu cywilizacyjnego oraz jednostkowego i zbiorowego dobrostanu” (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 21).

Istotnym założeniem projektu praktyk było interdyscyplinarne ujmowanie zagadnień edukacyjnych, motywowanie do stosowania pełnego wachlarza metod i technik kształcenia oraz rozwijanie różnych form aktywności nauczycieli i studentów (warsztaty, seminaria). Ważną inspiracją był też rozwój i możliwości wykorzystania podczas praktyk technologii komunikacyjno-informacyjnych poprzez zastosowanie m.in. platformy e-learningowej. Tworząc projekt praktyk starano się również uwzględnić realia współczesności, w jakiej funkcjonuje szkoła oraz pracujący w niej nauczyciele, uczniowie i współpracujący ze szkołą rodzice.

Zgodnie z powyższymi założeniami zespół projektowy (wspólnie z nauczycielami doświadczonymi w pracy ze studentami) uznał, że koncepcja nowego programu praktyk powinna uwzględniać m.in.:

- tworzenie warunków motywujących studentów i nauczycieli – opiekunów praktyk do samokształcenia i samodzielnego aktualizowania/rozszerzania wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności związanych z zawodem nauczyciela, a także różnych form pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w szkole oraz poza szkołą, w tym pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (uczeń dysfunkcyjny, uczeń zdolny itp.);
- przygotowanie do organizacji i realizacji zajęć ruchowych w edukacji wczesnoszkolnej;
- przygotowanie studentów do konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych związanych zarówno z prowadzeniem lekcji, jak i innych pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć (analiza przykładowych rozwiązań lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych, formułowanie wniosków edukacyjnych, rozwijanie refleksji nad podejmowanymi działaniami i ich skutkami, dokonywanie samokontroli i samooceny itp.);
- opracowanie skutecznych narzędzi monitorowania i dokumentowania przebiegu praktyki studenckiej (arkusze obserwacji lekcji, rozmowy pohospitacyjne, karty oceny studentów praktykantów, ankiety ewaluacyjne po każdej praktyce itp.);

- praktykowanie w różnych warunkach i miejscach: środowisku rówieśniczym, na zajęciach pozaszkolnych, w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy ośrodku wychowawczym oraz w różnych sytuacjach edukacyjnych: na lekcjach, podczas przerw, na zajęciach pozalekcyjnych, imprezie szkolnej, wycieczce itp.;
- budowanie współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami praktyk: uczelnią a szkołą, nauczycielami – szkolnymi opiekunami praktyk a metodykami – uczelnianymi opiekunami praktyk.

Szczególnie istotnym elementem w projekcie była tzw. **praktyka psychologiczno-pedagogiczna**, której celem było przygotowanie studentów do efektywnej pracy wychowawczo-opiekuńczej w szkole. Podczas tej praktyki studenci poznawali szeroki zakres pracy wychowawczej szkoły, nauczyciela oraz specjalistów wspierających proces wychowawczy uczniów – psychologów i pedagogów szkolnych, a także pracę psychologów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Studenci zapoznawali się też z programem wychowawczym szkoły, programem profilaktyki, uczestniczyli w lekcjach wychowawczych, w zajęciach na świetlicy szkolnej, obserwowali zajęcia w/w pod kątem wychowawczym, wypełniając odpowiednie arkusze obserwacji, a następnie omawiali wraz z nauczycielem różne sytuacje (problemy), które pojawiły się podczas realizacji zajęć ruchowych. W trakcie praktyki studenci przygotowywali się też do samodzielnego prowadzenia lekcji wychowania fizycznego w klasach I-III.

Uzupełnieniem i wsparciem poczynań edukacyjnych nauczycieli i studentów w czasie praktyk była m.in. **platforma e-learningowa**, na której adekwatnie do celów i zadań poszczególnych etapów praktyk, zamieszczane były różnorodne materiały dotyczące organizacji praktyki, jej celów i zadań, a także – zgodnie z charakterem danej praktyki – odpowiednie materiały metodyczne i merytoryczne. Funkcjonująca przez cały czas trwania praktyk platforma stworzyła możliwość uzupełniania i aktualizowania wiedzy w sposób zindywidualizowany, w dogodnym dla studenta i nauczyciela czasie. Ponadto platforma umożliwiała też komunikację między nauczycielami – opiekunami praktyk oraz studentami a metodykami, a także komunikację praktykantów i nauczycieli na form dyskusyjnym.

Nowe podejście do przygotowania i wdrożenia programu praktyk studentów wymagało doboru i przygotowania odpowiedniej kadry nauczycieli, pełniących rolę opiekunów studentów – praktykantów. Wytypowani przez dyrekcję szkół uczestniczących w projekcie nauczyciele wychowania fizycznego przygotowywani byli do pełnienia roli opiekuna praktyk podczas **kursu blended-learningowego (kurs e-learningowy i szkolenia stacjonarne)**. Celem kursu było przygotowanie opiekuna do nadzorowania procesu praktyk oraz udzielania pomocy studentowi w syntezy i wykorzystaniu w praktyce wiedzy zdobytej podczas studiów oraz rozwiązywaniu trudności i problemów w procesie szeroko rozumianego wychowania fizycznego.

Nauczyciele – opiekunowie praktyk uczestniczyli też w **seminariach i warsztatach** doskonalących praktyczne umiejętności wychowawcze, w tym przede wszystkim umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych, konfliktowych, umiejętności pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykorzystania nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych w pracy z uczniem i we własnym doskonaleniu zawodowym. Nabyte podczas warsztatów umiejętności i wiedzę nauczyciele zobowiązani byli przekazać swoim studentom podczas praktyk.

Opracowaniem programu praktyk oraz zakresu merytorycznego kursów e-learningowych, szkoleń i warsztatów dla opiekunów praktyk i studentów, zajęła się powołana w tym celu Rada Ekspertów. W jej składzie znaleźli się specjaliści z następujących dziedzin: teoria i metodyka wychowania fizycznego, pedagogika, psychologia, w tym psychologia społeczna, socjologia, pedeutologia, a także doświadczeni nauczyciele.

W ramach omawianego projektu realizowane były następujące praktyki:

1. **Praktyka asystencka (wdrożeńiowa)**, podczas której studenci zapoznawali się ogólnie z pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego – obserwując prowadzone przez nauczyciela lekcje wychowania fizycznego, wypełniając arkusze obserwacji lekcji i omawiając obserwowane lekcje wraz z nauczycielem – opiekunem praktyk. Ponadto samodzielnie – po uzgodnieniach z nauczycielem – praktykanci przygotowywali i prowadzili I i III część lekcji wychowania fizycznego z uczniami na II etapie edukacyjnym.
2. **Praktyka psychologiczno-pedagogiczna**, w ramach której studenci przygotowali się do pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela oraz do prowadzenia zajęć ruchowych w klasach I-III. Moduł ten stanowił ogniwo łączące praktykę asystencką, podczas której studenci zapoznają się z pracą szkoły i nauczycieli w charakterze obserwatora, z tzw. praktyką śródproczną, czyli praktyką, w której samodzielnie już prowadzą zajęcia ruchowe z dziećmi. Praktyka psychologiczno-pedagogiczna realizowana była głównie w szkole, ale podczas tej praktyki – jak już podkreślono – studenci zapoznawali się też z pracą oświatowych poradni psychologiczno-pedagogicznych. W szkole natomiast poznawali szkolny program wychowawczy, pracę nauczyciela – wychowawcy klasy, pedagoga i/lub psychologa szkolnego, pracę i zadania pielęgniarki szkolnej, program i specyfikę zajęć w świetlicy szkolnej oraz specyfikę pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym, w tym szczególnie zajęć wychowania fizycznego.
3. **Praktyka pedagogiczna w szkole podstawowej** – jej celem było przygotowanie studenta do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela wychowania fizycznego na poziomie szkoły podstawowej. Na tym etapie studenci samodzielnie

nie przygotowawali i prowadzili zajęcia ruchowe z uczniami, a także obserwowali i omawiali wraz z nauczycielem lekcje prowadzone przez studentów – praktykantów, zgodnie z przygotowanymi i zweryfikowanymi przez nauczyciela – opiekuna praktyk, konspektami lekcji. Ta część praktyki ukierunkowana była też na nabycie umiejętności planowania, obserwowania i dokumentowania zajęć.

4. **Praktyka pedagogiczna w gimnazjum.** Stanowiła ona ostatni etap praktycznego przygotowania do samodzielnej pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego w czasie studiów licencjackich. Podczas jej trwania praktykanci poznawali specyfikę pracy z młodzieżą na III etapie edukacyjnym. Ciągły charakter praktyki umożliwił studentom poznanie codziennej pracy nauczyciela wf w gimnazjum, a nauczycielowi – opiekunowi praktyk wskazanie przyszłemu adeptowi zawodu jego mocnych i słabych stron.

## **Bibliografia**

- Cieśliński R. 1991. *Przygotowanie do zawodu i pozycja społeczna nauczycieli wychowania fizycznego*. Wyd. AWF, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. 2012. *Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3.
- Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.
- Kosiba G. 2007. *Praktyki pedagogiczne w opinii studentów kończących studia wychowania fizycznego*. W: *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. Red. J. Ślężyński. *Zeszyty Metodyczno-Naukowe*, nr 23, Wyd. AWF, Katowice.
- Malewski M. 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
- Maszke A. 1998. *Kształcenie nauczycieli w okresie przemian społecznych*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. TRANS HUMANA, Białystok.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J. 2012. *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3.
- Okoń W. 1991. *Rzecz o edukacji nauczycieli*. WSiP, Warszawa.

# I. OGÓLNE PODSTAWY PRAKTYK

*Elżbieta Szymańska*

Zakład Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego

AWF w Krakowie

## **1. PRAKTYKA ASYSTENCKA (WDROŻENIOWA) W SZKOLE PODSTAWOWEJ – CELE I ZADANIA**

Praktyka asystencka stanowi pierwszy etap przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego. Studenci – praktykanci powinni przede wszystkim poznać szkołę jako instytucję służącą edukacji i wychowaniu. Realizacja związanych z tym zadań polega w pierwszej kolejności na zapoznaniu się z pełniącymi różne funkcje miejscami w szkole: od sekretariatu szkoły czy pokoju nauczycielskiego po miejsca, gdzie studenci będą realizować zadania związane bezpośrednio z nauczaniem przedmiotem, czyli salą gimnastyczną, boiskami przyszkolnymi, szatniami itp. Ważną częścią tej praktyki jest zapoznanie studenta z podstawowymi dokumentami w pracy nauczyciela wf, np. programem zajęć wychowania fizycznego, dziennikiem lekcyjnym, konspektami i scenariuszami prowadzonych zajęć. Ponadto studenci – praktykanci powinni nauczyć się właściwie obserwować lekcje i rzeczowo je omawiać. W tym celu nauczyciel – opiekun praktyk zobowiązany jest poprowadzić dla studentów zróżnicowane lekcje, zarówno ze względu na miejsce prowadzenia, jak również ze względu na różne ich typy i rodzaje, a także omówić je wspólnie ze studentami. Podczas praktyki wdrożeniowej studenci powinni też pomagać w organizacji prowadzonych przez nauczyciela lekcji, poprzez np.: przygotowanie i sprawdzenie sprzętu do zajęć, sprawdzanie obecności uczniów, sędziowanie zabaw i gier ruchowych, asekurację i instruowanie ćwiczących, korygowanie ich błędów. W trakcie praktyki wdrożeniowej studenci przygotowują też i prowadzą fragmenty lekcji – część I i III.

### **I. Cele praktyki**

1. Poznanie szkoły, jako instytucji służącej nauczaniu i wychowaniu.
2. Poznanie zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela.

3. Obserwacja lekcji wychowania fizycznego oraz jej analiza.

4. Wdrażanie studentów do samodzielnego prowadzenia zajęć ruchowych z dziećmi.

## **II. Zadania praktyki**

1. Zapoznanie praktykantów:

- a) z budynkiem szkoły oraz pełniącymi różne funkcje pomieszczeniami i miejscami w szkole (sekretariat, gabinet pielęgniarki szkolnej, świetlica itp.),
- b) z miejscami do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w budynku szkoły oraz na terenie przyszkolnym, a także z zainstalowanymi tam urządzeniami i dostępnym sprzętem sportowym,
- c) z obowiązującym w szkole planem zajęć ruchowych dla uczniów I i II etapu edukacyjnego oraz przyjętym do realizacji: planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły w zakresie wychowania fizycznego, programem zajęć wf, planem wychowania fizycznego dla klasy (rozkładem materiału), planem wyników, budżetem godzin, kryteriami i sposobami oceny uczniów itp.,
- d) z dokumentacją pracy nauczyciela: dziennikiem lekcyjnym, konspektami, osnovami i scenariuszami prowadzonych zajęć, zeszytem nauczyciela z dokumentacją frekwencji oraz wynikami pracy uczniów itp.,
- e) z pomocami dydaktycznymi (np. aparatura pomiarowa, tabele porównawcze, tablice dydaktyczne, sprzęt do odtwarzania muzyki, filmy, nośniki materiałów dźwiękowych, fotografie, tablice poglądowe, schematy, rysunki, opisy ćwiczeń i inne),
- f) ze sposobami przygotowywania się nauczyciela do zajęć.

2. Obserwacja pracy nauczyciela wf. Obserwacja lekcji wychowania fizycznego i jej zapis w arkuszu obserwacji. Omawianie obserwowanej lekcji przez nauczyciela – opiekuna praktyk wspólnie ze studentami oraz kontrola zapisu obserwacji w arkuszu.

3. Pomoc w organizacji prowadzonych przez nauczyciela lekcji wf, np.: przygotowanie i sprawdzenie sprzętu do zajęć, sprawdzanie obecności uczniów, wpisywanie tematu lekcji do dziennika.

4. Realizacja podczas lekcji (po uzgodnieniach z nauczycielem – opiekunem) niektórych czynności nauczyciela, jak: sędziowanie zabaw i gier ruchowych, asekuracja ćwiczących, instruowanie ćwiczących i korygowanie ich błędów itp.

5. Przygotowanie z pomocą nauczyciela i samodzielne prowadzenie fragmentów lekcji - części I i III.



## NOWOCZESNE WYCHOWANIE FIZYCZNE NOWOCZESNY NAUCZYCIEL

Współczesna, humanistyczna koncepcja edukacji fizycznej zakłada, że wychowanie fizyczne jest procesem przygotowania młodych pokoleń do wzięcia na siebie odpowiedzialności za zdrowie, sprawność, budowę i urodę własnego ciała po zakończeniu edukacji. Przygotowanie to polega zarówno na doraźnym kształtowaniu ciała (ponieważ zaniedbań w młodości w tym względzie później odrobić się nie da), jak również na kształtowaniu osobowości troskliwej o ciało (ponieważ żaden poziom wytrenowania ciała w młodości nie zapewnia jego sprawności na całe życie) (Grabowski, 1999).

W praktyce wychowania fizycznego oznacza to kształtowanie dwojakiego rodzaju kompetencji uczniów: **aksjologicznych** (kierunkowych) i **technologicznych** (instrumentalnych). Kształtowanie kompetencji technologicznych związane jest z realizacją takich zadań jak: **nauczanie ruchu, usprawnianie organizmu, przekaz wiedzy**, natomiast kompetencje aksjologiczne dotyczą kształtowania w osobowości wychowanka postaw: **prospołecznej i prosomatycznej**. Będąca jednym z podstawowych efektów szkolnej edukacji fizycznej – **postawa prosomatyczna** stanowi względnie trwałą dyspozycję do zachowań rekreacyjnych, rehabilitacyjnych i kreatywnych wobec ciała, a podłożem tych zachowań jest poznanie ich znaczenia dla zdrowia, sprawności i urody oraz pozytywny, emocjonalny stosunek do nich (Grabowski, 1999). Jednym z zadań nowoczesnego wychowania fizycznego jest też **współuczestniczenie w kształtowaniu ważnych życiowo umiejętności**, m.in. interpersonalnych, samooceny, samokontroli i samodoskonalenia, umiejętności podejmowania decyzji, budowania własnego systemu wartości (Woynarowska, 2006).

Dokonując podziału celów wychowania fizycznego na bieżące (aktualizacja) i przyszłościowe (prospekcja) warto podkreślić, że zadania te są względem siebie komplementarne i nie podlegają hierarchizacji. Oznacza to, że tak samo istotne w procesie wychowania fizycznego jest bieżące wspomaganie rozwoju fizycznego, motorycznego i zdrowia ucznia (poprzez systematyczne uczestnictwo w szkolnej i pozaszkolnej aktywności ruchowej), jak i przygotowanie go (poprzez wyposażenie w odpowiednią wiedzę, umiejętności i wartości) do podtrzymywania i pomnażania tych właściwości w życiu późniejszym.

## Cechy nowoczesnego wychowania fizycznego

Maciej Demel (1973) formułując humanistyczną koncepcję „wychowania do kultury fizycznej” wyeksponował też jej programowe cechy, które – również obecnie – uważane są za najistotniejsze symptomy nowoczesności w wychowaniu fizycznym. Są nimi:

- **Edukacja permanentna** – jej realizacja w praktyce wychowania fizycznego obrazuje proces, który nie ustaje wraz z chwilą ukończenia szkoły, lecz trwa nieustannie i przejawia się w całościowej trosce o zdrowie i kondycję fizyczną. Podstawowa idea edukacji permanentnej – „uczyć się aby być”, w odniesieniu do edukacji fizycznej może brzmieć „ćwiczyć, aby być” (Grabowski, 2008), a nawet „ćwiczyć, aby żyć (być) godnie”.
- **Autoedukacja** – jest wyższą formą pracy dydaktyczno-wychowawczej i ma na celu przygotowanie jednostki do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za dalszy rozwój i zdrowie, po ukończeniu edukacji i wejście w życie dorosłe. W praktyce wychowania fizycznego autoedukacja to wyposażenie wychowanka w określone wiadomości i umiejętności dotyczące metod pracy nad sobą oraz samokontroli i samooceny jej efektów.
- **Prospekcja** – wychowanie fizyczne powinno zabezpieczyć trwałość nabytych nawyków (np. rekreacyjno-zdrowotnych), które pozwolą utrzymać sprawność i odporność organizmu do późnej starości. Środkiem niezbędnym do osiągnięcia tego celu jest m.in. przesycenie wychowania fizycznego elementami autoedukacji.
- **Podmiotowość** – polega na traktowaniu człowieka jako równorzędnego partnera w dialogu interpersonalnym, np. w relacji nauczyciel – uczeń. Upodmiotowienie wychowanka jest niezbędnym warunkiem autoedukacji (czynienie ucznia współtwórcą własnego rozwoju), a także wiąże się z humanizacją wychowania fizycznego („uczłowieczenie ciała”, dostosowanie go do norm społecznych).
- **Intelektualizacja** – jest to zdobywanie i przekazywanie informacji (wiedzy), w jaki sposób i dlaczego należy dbać o swoje ciało, jego kondycję zdrowie i urodę. Wiedza ta jest niezbędna uczniowi po to, żeby nie tylko chciał, ale żeby również umiał być aktywnym ruchowo w czasie wolnym od zajęć szkolnych i przez całe dorosłe życie. Celem tych poczynań jest pomoc wychowankowi w poznaniu i zrozumieniu siebie oraz swoich potrzeb.
- **Indywidualizacja** – spełnienie tego postulatu oznacza dostosowanie środków dydaktyczno-wychowawczych (zadań, ćwiczeń, metod itp.), a także wymagań do indywidualnych warunków wychowanka; oznacza również indywidualny program pracy ucznia nad sobą, sugerowany przez nauczyciela stosownie do zainte-

resowań, możliwości i potrzeb wychowanka.

- **Humanizacja** – postulat ten oznacza poszanowanie praw ucznia do świadomego udziału w procesie jego biologicznego rozwoju oraz jego współuczestniczenie w programowaniu tego procesu i współodpowiedzialność za jego rezultaty, oczywiście stosownie do praw, zadań i obowiązków, które obu podmiotom procesu edukacji – nauczycielowi i uczniowi – są przypisane.

Nowoczesne wychowanie fizyczne może mieć bardzo różne oblicza. Inspiracji dla własnych pomysłów na program i sposób realizacji szkolnego wychowania fizycznego można szukać zarówno wśród obcych, jak i rodzimych wzorów.

### **Nowoczesne wychowanie fizyczne – przykład 1**

Ciekawym przykładem wieloaspektowego spojrzenia na wychowanie fizyczne i na zadania, jakie ma spełniać, jest realizowany przez Katedrę Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego AWF W Poznaniu europejski projekt: *Health(a) ware – an experienced – based learning and teaching approach for physical and health education (Świadomość zdrowia – uczenie się i nauczanie w wychowaniu fizycznym i zdrowotnym oparte na doświadczeniu)*. Jest to program kształtowania świadomości zdrowotnej na bazie modułów tematycznych, gdzie ciało i wartości z nim związane pokazane są w kontekście różnych elementów i sytuacji środowiska szkolnego i pozaszkolnego. Na przykład moduł pt.: *ciało i inne ciała* – dotyczy spraw związanych z zasadami funkcjonowania w społeczności ludzkiej, w zmieniających się relacjach i układach społecznych; kolejny moduł nazwany: *ciało i czas* pokazuje zmiany, jakie zachodzą w ontogenezie człowieka w aspekcie społecznych, psychicznych i fizycznych możliwości wykorzystania aktywności fizycznej do podnoszenia jakości życia. Kolejny moduł – *ciało i pomiary* dotyczy zmian w zakresie fizycznych możliwości człowieka w odniesieniu do sytuacji codziennych, umiejętności samooceny i samokontroli własnych możliwości. A ostatni moduł: *ciało i środowisko* porusza sprawy związane z aktywnością fizyczną w zmieniających się warunkach atmosferycznych (kształtowanie zachowań wolno-czasowych, edukacja ekologiczna itp.) (Bronikowski, 2007).

### **Nowoczesne wychowanie fizyczne – przykład 2**

Dokonując zmian w programach i organizacji szkolnego wychowania fizycznego warto również (a może przed wszystkim) korzystać z rodzimych wzorów. Przykładem niekonwencjonalnego programu kształcenia ogólnego, w którym za kręgosłup kształcenia uznano problematykę ciała, jest pomysł na edukację w gimnazjum profesora A. Nalaskowskiego w Toruniu. Twórcy tego eksperymentalnego projektu założyli model kształcenia dziecka wychodzący od ciała (w wielu jego wymiarach) i stopnio-

wo, wielokierunkowo wspierający rozwój intelektualny, uznając, że to właśnie ciało zagrożone jest przez niemal nieograniczone zjawiska jak: narkotyki, alkohol, agresja, zbrodnia, zabawa ciałem, estetyka szpetoty, sporty ekstremalne, fast food itp. W cały program kształcenia gimnazjalistów wmontowano specjalny systematyczny blok stanowiący w pierwszym roku kształcenia oś główną wszelkich zabiegów edukacyjnych. Blok ten, realizowany dwa, potem trzy razy w tygodniu po dwie godziny, jest podzielony na etapy. Pierwszym z nich jest ruch połączony z mówieniem, nazywanie wykonywanych czynności, różnorodne zabawy. Drugim etapem jest warsztat filozofii ciała skupiający swoją uwagę na podstawowych problemach człowieka związanych z jego płciowością. Został zaplanowany na trzy lata: narodziny – rodzina – odchodzenie. Trzeci etap obejmuje system zajęć dotyczących praw (religijnych, społecznych, skodyfikowanych), a czwarty poświęcony jest smakowi, estetyce żywienia, odżywianiu. Opisujący program zakłada również, że skoro ruch jest naturalną skłonnością dziecka, to w taki właśnie sposób (ruszając się, biegając, dokazując) powinno poznać ono samego siebie, a efektem tych działań powinno być wzbudzenie podziwu dla cudu ciała i szacunku do związanych z nim zagadnień. Funkcjonujący w szkole blok ruchowy zbudowany został z bardzo różnych ćwiczeń, zadań i form ruchu, realizowanych w taki sposób, aby wychowanie fizyczne w każdym miejscu i na każdym etapie miało charakter „refleksyjnego wychowania fizycznego”. Autorzy wyszli bowiem z założenia, że nawet prosta analiza chwytania, manipulowania palcami, precyzyjnego zbierania drobin i rozpoznawania przedmiotów dotykiem może dać dzieciom ogromną frajdę. Oprócz tego uczniowie mają obowiązkowe bieganie w terenie („ziemia”), obowiązkowe pływanie („woda”), a autorzy programu zastanawiają się nad trzecim elementem – lataniem („powietrze”). Ponieważ szacunek dla ruchu, wynikający z poszanowania ciała, musi mieć odpowiednią oprawę, uczniowie przed ćwiczeniami przygotowują salę i przebierają się w specjalnie zaprojektowane stroje. W taki oto sposób – jak podkreśla profesor Nalaskowski – z instytucji szkoły, która tradycyjnie zaniedbuje ciało, podjęto próbę uczynienia z niej instytucji podnoszącej ciało do rangi świątyni ducha, jednocześnie nie idąc w stronę maniakalnego sportu czy psychopatycznych szkół przetrwania (Nalaskowski, 2002).

### **Nowoczesny nauczyciel wychowania fizycznego**

Otwarte, wieloperspektywiczne wychowanie fizyczne – powiązane z różnymi elementami środowiska szkolnego i pozaszkolnego ucznia, ukazujące sens i korzyści wynikające z działań prozdrowotnych i wyposażające ucznia w niezbędne dla tych działań umiejętności i wiedzę, jest propagowane w wielu krajach Europy i na świecie. Do realizacji tak wieloaspektowego wychowania fizycznego potrzebny jest refleksyjny, twórczy i kompetentny edukator.

Podjmując próbę nakreślenia profilu (modelu) zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego, który sprostałby stawianym dzisiaj przed wychowaniem fizycznym zadaniom, nie sposób nie odnieść się do przeszłości. Ważne jest bowiem, w tworzeniu wizerunku nowoczesnego nauczyciela, aby widzieć go przez pryzmat przeszłości i przyszłości zarazem.

### **Nauczyciel wf – trochę historii**

Refleksja nad nauczycielem wychowania fizycznego w Polsce ma już długą, bo ponad 80-letnią tradycję. Początkowe prace na ten temat charakteryzowało normatywno-dedukcyjne podejście. Oznacza to, że poszukując ideału nauczyciela starano się stworzyć taki zestaw jego cech osobowościowych, który pozwalałby mu skutecznie oddziaływać na wychowanka. I tak ideałem wychowawcy fizycznego dla jednego z pierwszych teoretyków wychowania fizycznego – W. Osmolskiego (1929) był „inteligentny gimnastyk”, ale podkreślał on jednocześnie, że z powodu trudności w znalezieniu kandydatów o wysokiej sprawności a zarazem imponującej sile intelektu, można dawać pierwszeństwo „typowi sprawnościowemu”. Inny znawca tej problematyki – E. Piasecki (1931) podkreślał natomiast, że same zdolności i zamiłowania sportowe nie wystarczą. Żeby być dobrym nauczycielem trzeba być przede wszystkim dobrym wychowawcą. Kolejni autorzy – W. Sikorski (1935) i M. Krawczyk (1958), budując wzorcowy wizerunek nauczyciela wychowania fizycznego, eksponowali – podobnie jak ich poprzednicy – nie tylko fizyczne jego cechy (dobre zdrowie, wszechstronna sprawność), ale również jego życzliwy stosunek do młodzieży, pogodny nastrój, opowanie, konsekwencję w postępowaniu, a także skłonności samokształceniowe i zainteresowanie całokształtem zagadnień szkolnych, a nie tylko praktyką wychowania fizycznego

### **Nauczyciel wychowania fizycznego w ujęciu M. Demela**

Ciekawy profil osobowy nauczyciela wychowania fizycznego nakreślił w latach 70. ubiegłego wieku twórca humanistycznej koncepcji wf – M. Demel (1973). Autor ten widzi w wychowawcy fizycznym światłego doradcę i przyjaciela młodzieży, który „będzie uczył (teoretycznie i praktycznie), jak żyć zgodnie z normami higieny, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak kształtować ciało, doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę. (...) Będzie stawiał przed nim zadania indywidualne i grupowe, kontrolował rozwój somatyczny i motoryczny, a także uczył prostych metod samokontroli”(Demel, 1973, s. 50). Cytowany autor kreśląc profil zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego zwraca więc uwagę nie tylko na realizowane przez niego zadania dydaktyczne (kształtowanie ciała, dbałość o zdrowie, hartowanie, nauczanie ruchu, usprawnianie), ale przede wszystkim na jego rolę w zakresie przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej przez całe życie.

## Wieloaspektowa struktura roli nauczyciela

W kolejnych, licznych rozważaniach nad modelem nauczyciela wychowania fizycznego badacze tej problematyki eksponowali nie tylko cechy ważne dla skutecznej pracy z uczniem, ale coraz częściej wskazywali na liczne role i zadania społeczno-polityczne nauczyciela, na zasoby jego wiedzy, umiejętności i cechy osobowościowe. Na przykład S. Strzyżewski (1975) formułując swego czasu ideał nauczyciela wychowania fizycznego podawał i opisywał pięć podstawowych ról, które ów ideał powinien spełniać: nauczyciel – człowiek, nauczyciel – żywy wzór kultury fizycznej, nauczyciel – wychowawca, nauczyciel – dydaktyk, nauczyciel – społecznik. Z kolei na podstawie badań przeprowadzonych pod kierunkiem Z. Żukowskiej (1996), stworzono model nauczyciela wychowania fizycznego, który konstytuowały trzy składniki: merytoryczno-motywacyjny, metodyczno-organizacyjny i społeczno-kulturotwórczy. Pierwszy z nich określa obszary osobowe nauczyciela, w drugim zawarte są jego umiejętności (kompetencje) warsztatowe, a w trzecim mieszczą się jego dyspozycje w zakresie tworzenia wartości kulturowych tkwiących w kulturze fizycznej.

Model kandydata na wychowawcę fizycznego, łączący w sobie walory sprawnościowe, intelektualne i skłonności do działania społecznego, przeszedł, w latach 70. ubiegłego wieku, pomyślnie próbę empirycznej weryfikacji. Wynika z niej, że niedostatki intelektu lub sprawności w jednakowym stopniu zmniejszają szansę powodzenia w późniejszej pracy zawodowej, a powodzenie w pracy na rzecz wychowania fizycznego warunkuje osobowość wszechstronnie aktywna, przy czym do pewnego stopnia słabsze elementy owej struktury mogą być rekompensowane „nadmiarowością” innych, np. niższa sprawność walorami intelektu (Grabowski, 1999).

Opisane powyżej próby zarysowania wzorcowego wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego są jednymi z wielu, które powstały na drodze poszukiwań idealnego nauczyciela w tej dziedzinie edukacji. Ideał ten zmieniał się stosownie do osiągnięć nauk psychologicznych i pedagogicznych, samej nauki o nauczycielu zwanej pedeutologią, a także adekwatnie do zmieniających się potrzeb edukacyjnych człowieka i oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli.

Jaki zatem powinien być współczesny nauczyciel wychowania fizycznego? Zgodnie z założeniami humanistycznej koncepcji edukacji fizycznej nauczyciel ten:

- jest **nauczycielem ruchu** – kształtuje i doskonali ciało ucznia, usprawnia je, wspomaga prawidłowy rozwój psychofizyczny swojego wychowanka,
- jest **pedagogiem biegłym w sprawach osobowego rozwoju ucznia** – kształtuje jego postawy wobec zdrowia i kondycji fizycznej, współuczestniczy w formowaniu jego postaw społecznych, umiejętności życiowych itp.,
- jest **doradcą młodzieży** – uczy, jak żyć, jak tworzyć sens życia, jak radzić sobie

z problemami, jak samemu się uczyć i dokonywać oceny rezultatów swojej pracy, w tym przed wszystkim pracy nad zdrowiem, kondycją i urodą ciała (Kosiba, 2009).

- jest **przewodnikiem i tłumaczem w świecie wartości i antywartości ciała** (Pawłucki, 1999).

W kontekście ostatniego postulatu na podkreślenie zasługuje opinia H. Kwiatkowskiej, która słusznie zauważa, że „kilkanaście lat temu nauczyciel «trudził się» nauczając, natomiast dziś, jeśli chce być osobą liczącą się w świecie młodzieżowej społeczności, musi umieć stawiać czoło czynnościom odległym od nauczania: nabrzmiałym problemom egzystencjalnym współczesnej młodzieży, przemocy, agresji, szokującym niekiedy systemom wartości młodzieży, zjawiskom groźnej patologii środowisk młodzieżowych” (Kwiatkowska, 2008, s. 141). W przypadku nauczyciela wychowania fizycznego należałoby dodatkowo zwrócić szczególną uwagę na jego rolę w świecie kultu młodości, urody, sprawności ciała, jego rekonstrukcji w myśl współczesnych kryteriów estetycznych, a także na moralne wymiary presji kultu ciała. Młodzież intensywnie poszukuje dziś własnej tożsamości i autentycznego stylu życia. Coraz częściej angażuje się w modne, ale też ryzykowne formy aktywności ruchowej, takie jak parkour czy akrobatyka uliczna. Te poszukiwania przejawiają się też w kontrowersyjnych czy wręcz negatywnych sposobach „prezentowania” czy „traktowania” swego ciała. A. Pawłucki pisząc o negatywnych przejawach uczniowskich zachowań względem ciała daje za przykład syndrom ciała wypalonego, wygolonego, wytatuowanego, wykolczykowanego (Pawłucki, 2001). Do tej listy można dodać „ciało”, które w pogoni za współczesnymi wzorami estetycznymi oraz w poczuciu przepaści między ciałem własnym i idealnym (idealne ciało jest szczupłe), cierpi na anoreksję czy bulimię (Melosik, 2001).

W tym kontekście potrzeba wykształcenia mądrego przewodnika i doradcy po – skomplikowanym dla dorosłych, a tym bardziej dla dzieci i młodzieży – świecie wartości i antywartości ciała jest zatem równie doniosła, jak niegdyś (na początku ubiegłego stulecia), kiedy wzmagał się „popyt” na ciało sprawne „do pracy i obrony” – wykształcenie instruktora ćwiczeń cielesnych czy jego doskonalszego następcy bionauczyela (Pawłucki, 1999).

Mając na uwadze rozliczne wartości i oczekiwania związane z wychowaniem fizycznym, trzeba na koniec powiedzieć, że nie ma jednej, „słusznej” drogi dla edukacji fizycznej dzieci i młodzieży. Nie ma też „uszytego na miarę” nauczyciela wychowania fizycznego. Ważne jest natomiast, aby dzisiejsza szkoła skupiona na duchu, znalazła ścieżkę ku ciału ucznia (Nalaskowski, 2002). Te ścieżki mogą być różne, tak jak różni mogą być kroczący nimi nauczyciele wychowania fizycznego (Kosiba, 2009).

## Bibliografia

- Bronikowski M. 2007. *Niedostatki i potrzeby współczesnego wychowania fizycznego*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 2.
- Demel M. 1973. *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Sport i Turystyka, Warszawa.
- Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.
- Grabowski H. 2008. *Zdaniem Profesora: exercising to be*, Lider, 212.
- Hodan B., Żukowska Z. 1996. *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*. AWF, Olomouc – Warszawa.
- Kosiba G. 2009. *Nauczyciel wychowania fizycznego – wczoraj i dziś*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 1.
- Krawczyk M. 1958. *Postawa nauczyciela wychowania fizycznego w szkole*. Kultura Fizyczna, 9.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*. WaiP, Warszawa.
- Melosik Z. 2001. *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*. W: *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Red. Z. Melosik, Wyd. WOLUMIN, Poznań.
- Nalaskowski A. 2002. *Szkoła wobec cielesności dziecka*. W: *Widnokreśli edukacji*. Red. A. Nalaskowski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Osmolski W. 1927. *Kształcenie kierowników wychowania fizycznego oraz powołanie i organizacja*, PIWF, Warszawa.
- Pawłucki A. 1999. *Korporeizm jako ponowoczesna formacja kulturowa – spojrzenie pedagogiczne*. W: *Wiara a sport*. Red. Z. Dziubiński, Wyd. Estrella Sp. z o.o., Warszawa.
- Pawłucki A. 2001. *Nauczyciele wobec ponowoczesnych przejawów kultu ciała ucznia*. W: *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*. Red. J. Jonkisz, M. Lewandowski, AWF, Wrocław.
- Piasecki E. 1931. *Zarys teorii wychowania fizycznego*. Wyd. Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich, Lwów.
- Sikorski W., 1935. *O właściwy typ wychowawcy fizycznego*, Wychowanie Fizyczne, 6.
- Strzyżewski S. 1975. *Współczesne cele wychowania fizycznego oraz rola nauczyciela wychowania fizycznego w szkole i w środowisku społecznym*. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1.
- Woynarowska B. 2006. *Rozwijanie umiejętności życiowych w edukacji szkolnej*. W: *Nowoczesne wychowanie fizyczne*. Red. J. Pośpiech. Europejskie Centrum Edukacyjne NODN, Wrocław.



## **KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA W PRACY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**

### **ZARYS I KRÓTKIE OMÓWIENIE KLUCZOWYCH ZAGADNIEŃ**

Komunikacja społeczna jest bardzo rozległą dziedziną, obejmującą szereg różnorodnych zagadnień. Co więcej, dotyczy ona każdego człowieka, niezależnie od wieku, płci, wykształcenia, wykonywanego zawodu itd. Ma ona istotne znaczenie dla jakości relacji interpersonalnych. Nic więc dziwnego, że zajmuje ona szczególne miejsce w tych zawodach, w których efektywność działania zależy nie tylko od poziomu posiadanej wiedzy i specjalistycznych umiejętności, ale również (a może przede wszystkim) od dobrego kontaktu z drugą osobą i umiejętności porozumienia. Z całą pewnością dotyczy to pracy nauczyciela, w tym także nauczyciela wychowania fizycznego.

Wiedza z zakresu komunikacji społecznej sprzyja podnoszeniu kompetencji społecznych i poprawie jakości relacji interpersonalnych. Nieprawidłowe relacje są przyczyną napięć i niepotrzebnych konfliktów. Prawidłowa komunikacja oraz umiejętność współpracy to, z jednej strony mniej konfliktów i mniejszy stres, z drugiej strony więcej satysfakcji z życia zawodowego i osobistego. Skuteczne komunikowanie to umiejętność precyzyjnego wyrażania oczekiwań, poleceń i poglądów oraz słuchanie w taki sposób, by rozumieć innych zgodnie z ich intencjami.

Kompetencje interpersonalne mogą być rozwijane w ramach treningu psychologicznego, który obejmuje m.in.: aktywne słuchanie, zachowania asertywne, umiejętność rozwiązywania konfliktów i negocjowania, umiejętność motywowania siebie i innych do lepszej pracy (Terelak, 1999). Do kluczowych zagadnień z zakresu komunikacji społecznej, które mają znaczenie w pracy nauczyciela wychowania fizycznego należą m.in.: 1) Cechy komunikacji społecznej; 2) Poziomy komunikowania społecznego w pracy nauczyciela wychowania fizycznego; 3) Formy i sposoby komunikowania się; 4) Bariery w komunikacji interpersonalnej; 5) Porozumienie bez przemocy – komunikaty typu *Ja*, komunikaty typu *Ty*, wyrażanie potrzeb; 6) Asertywność a kompetencje społeczne; 7) Informacja zwrotna – cechy dobrze sformułowanej informacji zwrotnej i jej funkcje; 8) Wywieranie wpływu; 9) Rozwiązywanie konfliktów i in.

Poniżej przedstawiono krótki zarys wybranych zagadnień wraz z przykładami ich praktycznego wykorzystania w pracy nauczyciela wychowania fizycznego.

## **Cechy komunikowania**

Komunikowanie jest złożonym procesem społecznym i przebiega w określonym środowisku społecznym stanowiącym jego kontekst. Kontekst ten jest zdeterminowany przez liczbę (np. jeden uczeń, klasa/grupa) oraz charakter uczestników (nauczyciel-uczeń, nauczyciel-klasa, nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-grono pedagogiczne, nauczyciel/rodzice itd.). Złożoność procesu komunikowania wyraża się w jego wieloelementowości (kontekst, uczestnicy, komunikat, kanał, szumy, sprzężenie zwrotne), wielofazowości (kodowanie, dekodowanie), charakterze (jednostronny lub dwustronny, werbalny lub niewerbalny, bezpośredni lub pośredni). Trzeba pamiętać, że komunikowanie jest nieodwracalne (nie możemy go cofnąć) i nieuchronne. Nawet gdy milczymy nie przestajemy się komunikować z otoczeniem.

Komunikowanie służy wymianie myśli, informacji, idei, dzieleniu się wiedzą i doświadczeniami, wyrażaniu emocji.

## **Poziomy komunikowania społecznego w pracy nauczyciela wychowania fizycznego**

Komunikowanie może przebiegać na różnych poziomach. Biorąc pod uwagę liczbę przypadków (częstotliwość występowania), stopień sformalizowania i kolejność pojawienia się Denis McQuail (Dobek-Ostrowska, 2004) wyróżnił sześć poziomów. Są to: komunikowanie intrapersonalne, komunikowanie interpersonalne, komunikowanie grupowe, komunikowanie międzygrupowe, komunikowanie instytucjonalne, komunikowanie masowe. W pracy nauczyciela wychowania fizycznego najczęściej mamy do czynienia z trzema pierwszymi poziomami. Komunikowanie intrapersonalne jest procesem o charakterze biologicznym i psychicznym. Obejmuje ono reakcje na bodźce płynące z organizmu danego człowieka np. zmęczenie, głód, odczuwane potrzeby i stany emocjonalne. Komunikowanie interpersonalne (między dwiema osobami) jest najniższym poziomem komunikowania społecznego. Występuje ono w sytuacji rozmowy nauczyciela z uczniem, nauczyciela z rodzicem lub z innym nauczycielem. Przykładem komunikowania grupowego jest prowadzenie zajęć z klasą lub spotkanie z rodzicami czy też zebranie rady pedagogicznej. Na każdym z poziomów komunikacji obowiązują określone zwyczaje, zasady czy też procedury.

## **Formy i sposoby komunikowania się**

Istnieją dwa klasyczne sposoby porozumiewania się ludzi: bezpośrednio, zwane interpersonalnym, oraz pośrednio, zwane masowym. W codziennej praktyce nauczyciela wychowania fizycznego mamy do czynienia z komunikowaniem bezpośrednim. Charakteryzuje się ono tym, że jest procesem dwustronnym (nauczyciel i uczeń/uczniowie/rodzice prowadzą dialog wymieniając się rolami nadawcy i odbiorcy), sprzę-

żenie zwrotne generowane jest natychmiastowo, a nadawca i odbiorca nie są anonimowi.

Komunikowanie może mieć formę werbalną lub niewerbalną. Forma werbalna może być ustna lub pisemna. Komunikowanie ustne w porównaniu do pisemnego daje większe możliwości wyrażania emocji i przekonań. Jest ono mniej formalne i dodatkowo wzmocnione przez sygnały komunikowania niewerbalnego, takie jak: mimika twarzy, gesty rąk, ruchy i postawa ciała, spojrzenie i kontakt wzrokowy, głos i jego cechy, autoprezentacja, dotyk, dystans, operowanie czasem (np. punktualność lub jej brak), elementy i wystrój otoczenia.

Sygnały niewerbalne pełnią szereg istotnych funkcji w procesie komunikowania. Wśród nich można wymienić:

- funkcję zastępowania, np. gdy zajęcia prowadzone są w warunkach ograniczonej słyszalności (np. na pływalni) za pomocą określonych gestów można sygnalizować sposób ustawienia, rozpoczęcie lub zakończenie ćwiczenia itp.,
- funkcję uzupełniania, dzięki której komunikaty są precyzyjne i jednoznaczne. Trzeba podkreślić, że w nauczaniu motorycznym sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem (trenera z zawodnikiem) wpływa na szybkość i dokładność uczenia się oraz na zdyscyplinowanie i bezpieczeństwo w czasie zajęć,
- funkcję ekspozycji, która pozwala na wyrażenie emocji w odpowiedniej skali (mniej lub więcej niż rzeczywisty stan),
- funkcję moderującą, która związana jest z radzeniem sobie z emocjami (np. zaciskanie dłoni, obgryzanie paznokci, wiercenie się itp.). Dzięki tej funkcji nauczyciel może rozpoznać poziom stresu u ucznia, wywołany określoną sytuacją/zadaniem/ćwiczeniem w czasie lekcji wychowania fizycznego,
- funkcję regulacyjną, wykorzystywaną do kontroli przebiegu rozmowy. Dzięki charakterystycznemu spojrzeniu, podniesieniu brwi lub odpowiedniemu ruchowi głową czy ciałem, wiemy, czy dana czynność będzie kontynuowana, powtarzana lub zakończona (Dobek-Ostrowska, 2004; Nęcki, 2000).

### **Bariery w komunikacji interpersonalnej**

Bariery komunikacyjne to zachowania, które utrudniają porozumienie. Mogą one zniechęcać do rozmowy, wywoływać negatywne emocje, powodować reakcje obronne. Cechą charakterystyczną barier komunikacyjnych jest to, że o wiele łatwiej je rozpoznajemy z pozycji odbiorcy, a dużo trudniej gdy występujemy w roli nadawcy. Istnieją różne klasyfikacje przeszkód komunikacyjnych. Według B. Jamrozek i J. Sobczak (2000, s. 39-41) bariery komunikacyjne można podzielić na trzy następujące grupy:

I. Osądzanie.

II. Decydowanie za innych.

III. Uciekanie od problemów rozmówcy.

W ramach osądzania mieszczą się takie zachowania, jak:

- krytykowanie (np. *Czy ty naprawdę nie jesteś w stanie wykonać tego ćwiczenia?*),
- obrażanie (np. *Jesteś leniwy i nie umiesz wykonać nawet tak prostego ćwiczenia*),
- orzekanie (np. *Akurat w tej kwestii twoje zdanie się nie liczy*),
- chwalenie, aby ganić lub manipulować (np. *Nieźle sobie poradziłeś, ale gdybyś był trochę sprytniejszy, to wykonałbyś to w jeszcze krótszym czasie*),

Do drugiej grupy zachowań, określonych jako decydowanie za innych zalicza się:

- rozkazywanie (np. *Masz natychmiast podnieść piłkę!*),
- grożenie (np. *Jeżeli w tej chwili tego nie wykonasz, to...*),
- moralizowanie (np. *Gdybyście wiedzieli, w jakich ja warunkach ćwiczyłem, to nie przyszłoby wam do głowy narzekać*),
- nieodpowiednie zadawanie pytań (np. *Czemu to zrobisz? Co ci przyszło do głowy, żeby zagrać w ten sposób?*).

Trzecia grupa zachowań, czyli uciekanie od problemów rozmówcy, obejmuje:

- doradzanie (np. *Na drugi raz trzeba się trochę zastanowić*),
- zmienianie tematu (np. *Dobrze, że to mówisz - a przy okazji - czy pamiętasz kiedy jest następny trening?*),
- logiczne argumentowanie (np. *Poprawisz swoją lokatę, jak bardziej się postarasz*),
- pocieszanie (np. *Wszystko się jakoś ułoży. Następnym razem ci się uda*).

## **Porozumienie bez przemocy**

### **- aktywne słuchanie, komunikaty typu *Ja*, komunikaty typu *Ty***

Aktywne słuchanie jest podstawową umiejętnością w procesie komunikowania. Obejmuje ono zachowania niewerbalne oraz werbalne. W trakcie rozmowy ciało i twarz skierowane są w stronę rozmówcy. Postawa jest „otwarta” i spokojna, bez wykonywania zbędnych i rozprasających ruchów. Ważne, aby postawa ciała, gesty oraz mimika i głos były zgodne z treścią przekazu. Wśród zachowań werbalnych należy wymienić komunikaty wspierające:

- tzw. słowa i dźwięki zachęcające (np. *tak, rozumiem, uhm*),
- pytania otwarte i rozwijające (dają one możliwość szerszej wypowiedzi i służą zdobyciu większej ilości informacji o potrzebach rozmówcy),
- odzwierciedlanie – polega na okazaniu akceptacji i zrozumienia emocji, których doświadcza nasz rozmówca,
- parafrazowanie – polega na powtarzaniu własnymi słowami sensu usłyszonej wy-

powiedzi w celu upewnienia się, że dobrze rozumiemy rozmówcę. Należy pamiętać o unikaniu dwóch najczęstszych błędów parafrazy, jakimi są: przedwczesna interpretacja oraz parafraza stanowiska (zamiast intencji i potrzeb parafrazujemy stanowisko, czyli opinie i przekonania drugiej osoby),

- klaryfikacja, czyli skupianie się na najważniejszym (np. *Co konkretnie masz na myśli? Wiem, że masz szereg wątpliwości, ale czego obawiasz się najbardziej?*).

Porozumienie bez przemocy obejmuje cztery następujące kroki (Widstrand, Gotthlin i Ronnstrom, 2005; Rosenberg, 2014):

1. **Zamiast oceniać, mów co widzisz, słyszysz**, np. *Widzę brudny dres i rozrzucone rzeczy (KOMUNIKAT TYPU JA) zamiast Jak zwykle wszystko masz brudne i porozwalane. Jesteś okropnym bałaganiarzem!* (KOMUNIKAT TYPU TY).
2. **Ujawniaj swoje uczucia**, np. *Drażnią mnie porozrzucone rzeczy i niechlujny strój* (KOMUNIKAT TYPU JA).
3. **Przedstaw swoje potrzeby**, np. *Chciałbym, abyśmy dotrzymywali umów* (KOMUNIKAT TYPU JA).
4. **Zamiast ogólnych stwierdzeń pokazuj wyjście z sytuacji**, np. *Czy mógłbyś założyć czyste ubranie i poskładać do torby rozrzucone rzeczy?*

### **Asertywność a kompetencje społeczne**

Postawa asertywna (p.: „Pięć Praw Człowieka” według Herberta Fensterheima) uważana jest za postawę sprzyjającą dobrej komunikacji. Wiąże się z nią m.in. umiejętność wyrażania siebie, swoich przekonań i uczuć oraz dbania o własne potrzeby, jak też respektowanie potrzeb innych osób. Bywa uważana za antidotum na wszelkie trudności i związany z nimi brak satysfakcji w sferze relacji interpersonalnych. Z pewnością sprzyja umiejętności rozwiązywania konfliktów drogą współpracy czy kompromisu (p.: punkt 8). Nie można jednak stawiać znaku równości między asertywnością a kompetencjami społecznymi. O ile cechą asertywności jest określone zachowanie niezależnie od okoliczności, o tyle cechą wysokich kompetencji społecznych jest pewna elastyczność zachowania. Osoba o wysokich kompetencjach społecznych decyduje się na wybór zachowania (asertywne, uległe czy rywalizacyjne) w zależności od:

- sytuacji (np. presja czasu, obecność praktykantów na lekcji),
- celu (np. dyscyplina i bezpieczeństwo uczniów),
- osoby (tzn. kim i jaka jest), np. wrażliwy i nieśmiały uczeń (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2006).

## **Informacja zwrotna –**

### **cechy dobrze sformułowanej informacji zwrotnej i jej funkcje**

Informacja zwrotna w komunikacji społecznej może pomóc rozmówcy w prawidłowej ocenie skuteczności własnego komunikatu. Daje ona szansę na wyjaśnienie ewentualnych nieporozumień i nieprawidłowych interpretacji. Aby tak się stało informacja zwrotna musi spełniać kilka warunków. Powinna być udzielona w sposób szczerzy, wspierający (tj. spokojny i taktowny), zaraz po zrozumieniu komunikatu.

W nauczaniu umiejętności o charakterze motorycznym informacja zwrotna odgrywa bardzo istotną rolę. Może ona pełnić funkcję motywującą lub korygującą. W pierwszym przypadku skupiamy się na podkreśleniu tego, co wykonane zostało prawidłowo (np. *Prawidłowa praca rąk*). W drugim przypadku zwracamy uwagę na te elementy, które wymagają korekty (np. *Zwróć uwagę na ustawienie stóp*).

### **Wywieranie wpływu**

Wywieranie wpływu może dotyczyć zachowań, emocji, przekonań, postaw czy stanów motywacyjnych. Często jest ono kojarzone z manipulacją, która jest pojęciem o węższym zakresie. Stanowi ona przykład wywierania wpływu i charakteryzuje ją chęć uzyskania własnych korzyści, bez liczenia się z drugą osobą i konsekwencjami, które ewentualnie poniesie.

Do skutecznych (tj. powodujących trwałe zmiany) sposobów wywierania wpływu zalicza się: pozytywne wzmocnienia (np. pochwała, werbalne lub niewerbalne formy uznania) oraz negatywne konsekwencje (np. określenie naturalnych konsekwencji, wynikających z danego zachowania lub jego braku). Przykładem pierwszego sposobu jest okazanie zadowolenia przez nauczyciela w odpowiedzi na dobre zachowanie ucznia, uśmiech, podziękowanie. Przykładem drugiego sposobu jest np. ustne upomnienie lub nawet usunięcie z boiska zawodnika, który nie przestrzega zasad gry.

Takie próby wywierania wpływu, jak: grożenie, podnoszenie głosu, obrażanie się lub wycofywanie (np. milczenie) należą do strategii nieskutecznych, ponieważ są one skierowane przeciwko drugiej osobie. Wyrażają wrogość i sprawiają przykrość. Oczywiście mogą one powodować zmiany, ale są one nietrwałe. Zazwyczaj ustępują po zaprzestaniu działania bodźca (zachowania), który je wywołał.

### **Rozwiązywanie konfliktów**

Zwykle konflikt traktujemy jako coś niepotrzebnego i szkodliwego, jako coś co zakłóca atmosferę i burzy harmonię w relacjach interpersonalnych. Często gotowi jesteśmy do podjęcia różnych działań, np. rezygnacja z własnych potrzeb, wartości czy celów, licząc na to, że uchronią nas one przed konfliktem z innymi. Zapominamy jednocześnie, że sytuacja nieporozumienia może przynieść różne korzyści, o ile

dobrze pokierujemy konfliktem i wybierzemy właściwe rozwiązanie. Sytuacja nieporozumienia daje nam szansę na lepsze poznanie drugiej osoby, wyrażenie własnych oczekiwań i potrzeb oraz „ułożenie” wzajemnej relacji na nowo, w sposób bardziej satysfakcjonujący. Trzeba pamiętać, że konflikt sam w sobie nie jest czymś złym. Jest to stwierdzenie różnicy w zakresie opinii, celów, wartości, interesów itd. Często problemem jest nasza reakcja na konflikt, np. lęk utrudniający racjonalne myślenie, szukanie przyczyny konfliktu tylko po stronie rozmówcy, obarczanie drugiej strony konfliktu za niemożność porozumienia itp.

W zależności od tego, jaki jest nasz poziom otwartości na drugą stronę konfliktu (jej oczekiwania, potrzeby itd.) oraz w zależności od tego jaka jest nasza gotowość do zaangażowania się na rzecz pomysłnego rozwiązania sporu, możemy wyróżnić następujące podejścia:

- walka (rywalizacja) – dążenie do zaspokojenia przede wszystkim własnych potrzeb i ochrony własnych interesów, bez liczenia się z innymi,
- uleganie – dostosowanie się do propozycji i oczekiwań drugiej strony,
- unikanie – odwlekanie momentu konfrontacji, chęć zapobiegnięcia konfliktowi,
- współpraca – dążenie do zaspokojenia swoich potrzeb/interesów i potrzeb/interesów drugiej strony konfliktu, traktowanej jako partnera a nie wroga czy przeciwnika,
- kompromis – dążenie do częściowego zaspokojenia interesów własnych i częściowego zaspokojenia interesów partnera konfliktu.

Każdy z wymienionych sposobów ma swoje zastosowanie w określonych okolicznościach.

Przykładowo, w sytuacji, gdy konieczne jest szybkie i zdecydowanie działanie (np. zapewnienie bezpieczeństwa uczniów na lekcjach wychowania fizycznego) sprawdza się pierwszy sposób, czyli walka.

Uleganie ma zastosowanie wtedy, gdy nauczyciel chciałby stworzyć uczniom okazję do uczenia się na własnych błędach.

Unikanie może mieć miejsce wtedy, gdy przedmiot sporu jest mało istotny, np. wybór między bardzo podobnymi opcjami.

Współpraca jest odpowiednia w okolicznościach, gdy w grę wchodzi emocje mogące w istotny sposób wpłynąć na pogorszenie relacji interpersonalnych.

Kompromis sprawdza się w sytuacjach, gdy satysfakcjonuje nas tymczasowe rozwiązanie lub gdy bardzo zależy nam na czasie.

Na koniec warto wspomnieć o cechach, na bazie których można budować umiejętności sprzyjające dobrej komunikacji i porozumieniu. Do właściwości tych należą m.in.: empatia, życzliwość, otwartość, gotowość do konfrontacji z innymi ludźmi i z samym sobą (tj. własnymi emocjami i przekonaniami), a także bezpośredniość i rzeczowość (Jamrózek i Sobczak, 2000).

## **Bibliografia**

- Adler B. R., Rosenfeld L. B., Proctor R. F. 2006. *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Dobek-Ostrowska B. 2004. *Podstawy komunikowania społecznego*. Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Jamrożek B., Sobczak J. 2000. *Komunikacja interpersonalna czyli jak wspomagać swoją przedsiębiorczość. Podręcznik*. Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, Poznań.
- Nęcki Z. 2000. *Komunikacja międzyludzka*. ANTYKWA, Kraków.
- Rosenberg M. B. 2014. *Porozumienie Bez Przemocy. O języku serca*. Wydanie drugie rozszerzone. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Terelak J. F. 1999. *Psychologia menedżera*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Widstrand T., Gothlin M., Ronnstrom N. 2005. *Porozumienie bez przemocy, czyli o języku żyrafy w szkole*. Wydawnictwo CMPPP, Warszawa.



## OCHRONA NAUCZYCIELA JAKO FUNKCJONARIUSZA PUBLICZNEGO

Coraz częściej jesteśmy informowani o zdarzeniach w szkole lub poza szkołą, w których, w związku z wykonywaniem czynności służbowych poszkodowany jest nauczyciel. Także nauczyciel wychowania fizycznego jest narażony na zachowania uczniów, a czasem także rodziców, które daleko wykraczają poza normy współżycia społecznego. Niestety często błędne postępowanie pracowników szkoły, w tym dyrektora, wynika z niewystarczającej znajomości przepisów prawa, w tym przepisów dotyczących ochrony funkcjonariuszy publicznych. A do nich zalicza się również nauczycieli.

Powodów wzrostu agresji wśród młodzieży jest wiele i ramy tej publikacji nie pozwalają na ich szczegółowe omówienie. Ograniczono się w niej zatem do skutków tych zachowań oraz możliwości prawnej ochrony nauczyciela. Ideałem jest oczywiście taka praca pedagogiczna, aby sięganie do przepisów prawnych w celu „zdiscyplinowania nastolatka” było czymś ostatecznym, niemniej jednak nauczyciel nie może czuć się bezbronny wobec ucznia.

Przestępczość nieletnich to w głównej mierze czyny mające bezpośredni wpływ na tzw. poczucie bezpieczeństwa zwykłego mieszkańca. Struktura przestępczości nieletnich w ostatnich latach kształtowała się w ten sposób, że czyny z 5 kategorii tj.: kradzież cudzej rzeczy, kradzież z włamaniem, przestępstwa rozbójnicze, bójki, pobicia oraz przestępstwa narkotykowe, stanowiły do 80% w całej przestępczości nieletnich. Sposób popełniania przez osoby nieletnie czynów w tych kategoriach cechuje duża spektakularność, są to często działania wręcz na pokaz, nacechowane swego rodzaju zuchwałością. Nieletni często nie kryją się z tą działalnością, wręcz chwalać się swoimi wyczynami przed rówieśnikami oraz lokalnymi społecznościami.

Brak reakcji ze strony osób dorosłych na będące przestępstwem i niezgodne z prawem zachowania nieletniego często skutkuje tym, że dochodzi do popełnienia przez niego kolejnych przestępstw. Zasadą jest również to, że zwiększa się częstotliwość popełniania czynów oraz ich tzw. ciężar gatunkowy. Ze zjawiskiem seryjności wiąże się również zagadnienie działania w warunkach recydywy, tzn. pewnej liczby nieletnich, którzy z popełniania przestępstw uczynili sobie styl życia. Nieletnich tych cechuje bardzo wysoki stopień demoralizacji.

Niepokojącym zjawiskiem w obrębie zjawiska przestępczości nieletnich jest też rosnący udział w zdarzeniach wyczerpujących znamiona przestępstwa bądź wykro-

czenia osób małoletnich, które nie ukończyły 13 lat oraz obniżanie się wieku „inicjacji przestępczej”. Zgodnie z obowiązującymi przepisami osoby takie nie odpowiadają „karnie” za swoje czyny, prowadzone są jedynie czynności o charakterze opiekuńczo-wychowawczym.

Szkoła – z racji powszechnego charakteru i funkcji – jest terenem, na którym w różnym stopniu i w różnej postaci, ujawniają się niemal wszystkie nurtujące młodzież problemy. Na nauczycielach i szkole spoczywa zatem szczególnie obowiązek reagowania na niepokojące sygnały w zachowaniu uczniów. Szkoła zobowiązana jest do wczesnego rozpoznawania niedostosowania społecznego i podejmowania stosownych oddziaływań profilaktycznych, wychowawczych, a wobec uczniów niedostosowanych – działań resocjalizacyjnych.

### **Nauczyciel jako funkcjonariusz publiczny**

Szczególne ochronę nauczycieli wprowadziła ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2007 r. Nr 80, poz. 542). Dzięki tej zmianie nowe brzmienie otrzymał art. 63 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity - Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, ze zmianami):

*Art. 63. 1. Nauczyciel, podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553, z późn. zm.).*

*2. Organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone.;*

Szczególnie trzeba zwrócić uwagę na ust. 2 tego artykułu, który nakłada obowiązek (a nie przywilej czy dobrą wolę) na dyrektora szkoły lub placówki oświatowej oraz organ ją prowadzący (najczęściej są to: gmina, powiat, miasto – a w jego imieniu odpowiednio: wójt, burmistrz oraz starosta) występowania w obronie nauczyciela, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone.

W jaki sposób? Poprzez zgłoszenie organom ścigania podejrzenia popełnienia przestępstwa przez rodzica lub ucznia oraz udzielenie pomocy prawnej podczas postępowania wyjaśniającego.

W związku z powyższym należy zapoznać się z przepisami, które opisują ochronę instytucji oraz nauczyciela, w trakcie lub w związku z wykonywaniem czynności służbowych. Reguluje to **Rozdział XXIX Kodeksu karnego**, który zawiera katalog przestępstw przeciwko działalności instytucji państwowych oraz samorządu terytorialnego:

**Art. 222.**

§ 1. Kto narusza nietykalność cielesną funkcjonariusza publicznego lub osoby do pomocy mu przybranej podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Jeżeli czyn określony w § 1 wywołało niewłaściwe zachowanie się funkcjonariusza lub osoby do pomocy mu przybranej, sąd może zastosować nadzwyczajne złagodzenie kary, a nawet odstąpić od jej wymierzenia.

**Art. 223.**

Kto, działając wspólnie i w porozumieniu z innymi osobami lub używając broni palnej, noża lub innego podobnie niebezpiecznego przedmiotu albo środka obezwładniającego, dopuszcza się czynnej napaści na funkcjonariusza publicznego lub osobę do pomocy mu przybraną podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

**Art. 224.**

§ 1. Kto przemocą lub groźbą bezprawną wywiera wpływ na czynności urzędowe organu administracji rządowej, innego organu państwowego lub samorządu terytorialnego, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Tej samej karze podlega, kto stosuje przemoc lub groźbę bezprawną w celu zmuszenia funkcjonariusza publicznego albo osoby do pomocy mu przybranej do przedsięwzięcia lub zaniechania prawnej czynności służbowej.

§ 3. Jeżeli następstwem czynu określonego w § 2 jest skutek określony w art. 156 § 1 lub w art. 157 § 1, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

**Art. 225.**

§ 1. Kto osobie uprawnionej do przeprowadzania kontroli w zakresie ochrony środowiska lub osobie przybranej jej do pomocy udaremnia lub utrudnia wykonanie czynności służbowej, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Tej samej karze podlega, kto osobie uprawnionej do kontroli w zakresie inspekcji pracy lub osobie przybranej jej do pomocy udaremnia lub utrudnia wykonanie czynności służbowej.

**Art. 226.**

§ 1. Kto znieważa funkcjonariusza publicznego albo osobę do pomocy mu przy-

*braną podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku.*

*§ 2. Przepis art. 222 § 2 stosuje się odpowiednio.*

*§ 3. Kto publicznie znieważa lub poniża konstytucyjny organ Rzeczypospolitej Polskiej, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.*

Znajomość praw nauczyciela, jako funkcjonariusza publicznego, może w sytuacjach ekstremalnych: groźby, szantażu, zniesławienia lub naruszenia nietykalności fizycznej, pomóc nauczycielowi w adekwatnej do sytuacji i skutecznej reakcji, a także jest do pewnego stopnia gwarancją poszanowania praw człowieka – obywatela. Niestety zbyt częste „przymykanie oka” czy próby „załatwienia” sprawy w murach szkoły są powodem większej zuchwałości i eskalacji agresji ze strony zagrożonych demoralizacją uczniów. Pomocne dla nauczycieli mogą tu być, opublikowane w 2004 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wraz z Komendą Główną Policji, „Procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy szkół z Policją w sytuacjach zagrożenia dzieci oraz młodzieży przestępczością oraz demoralizacją”, które dostosowane do warunków lokalnych, powinny znajdować się w każdej szkole. Warto także zapoznać się z materiałami pomocniczymi dotyczącymi spraw szeroko rozumianego bezpieczeństwa w szkole i podczas zajęć organizowanych przez szkołę poza jej murami. Pomocą w tym zakresie mogą być portale prowadzone przez instytucje rządowe:



### **Kuratorium Oświaty w Krakowie**

<http://kuratorium.krakow.pl/index?ac=111&id=10566>



### **Ośrodek Rozwoju Edukacji**

[http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4658%3Azapobieganie-agresji-i-przemocy-w-szkole&catid=256%3Aprofilaktyka-agresji-i-przemocy-w-szkole&Itemid=0](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4658%3Azapobieganie-agresji-i-przemocy-w-szkole&catid=256%3Aprofilaktyka-agresji-i-przemocy-w-szkole&Itemid=0)



### **Ministerstwo Edukacji Narodowej**

<http://www.bezpiecznaszkola.men.gov.pl/>

## ODPOWIEDZIALNOŚĆ DYSCYPLINARNA NAUCZYCIELI

Zawód nauczyciela wiąże się z pracą w szczególnych warunkach, stąd przepisy prawa:

- z jednej strony chronią nauczyciela wykonującego czynności służbowe –
  1. *Nauczyciel, podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553, z późn. zm.).*
  2. *Organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obrobie nauczyciela, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone (Art. 63 ustawy Karta Nauczyciela);*
- z drugiej strony chronią uczniów pozostawionych opiece nauczyciela, w tym zabezpieczają przed wykonywaniem zawodu przez osoby nie spełniające wysokich norm moralnych.

### **Kto podlega odpowiedzialności dyscyplinarnej?**

Na nauczycielach i szkole spoczywa szczególny obowiązek reagowania na niepokojące sygnały w zachowaniu uczniów. W zależności od wieku uczniów i miejsca sprawowania opieki zadania nałożone na nauczyciela, zarówno w zakresie własnych postaw, jak i reakcji na postawy wychowanków, będą się znacząco różnić. Ale wszyscy nauczyciele, niezależnie od tego, jaki stopień awansu posiadają, podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej. Odpowiedzialność ta nie jest zależna od sposobu nawiązania stosunku pracy oraz wymiaru zatrudnienia (np. zasadą jest, że nauczyciele mianowani i dyplomowani zatrudniani są na podstawie mianowania, jednak możliwe jest również zatrudnienie tych nauczycieli na podstawie umowy o pracę).

Warto dodać, iż odpowiedzialność dyscyplinarna jest niezależna od odpowiedzialności karnej, co oznacza, że nauczyciel z tytułu popełnienia jednego czynu może podlegać zarówno odpowiedzialności dyscyplinarnej, jak też karnej. Nauczyciel może zostać pociągnięty do odpowiedzialności dyscyplinarnej nawet już po ustaniu stosunku pracy, jeśli czyn został popełniony w czasie trwania stosunku pracy. O pociągnięciu do odpowiedzialności dyscyplinarnej przesądza posiadanie statusu nauczyciela w chwili popełnienia czynu.

## **Za co nauczyciel może być pociągnięty do odpowiedzialności dyscyplinarnej?**

Przepis [art. 75](#) ustawy Karta Nauczyciela wskazuje dwie podstawy pociągnięcia nauczyciela do odpowiedzialności dyscyplinarnej:

- 1) naruszenie godności zawodu nauczyciela;
- 2) naruszenie obowiązków nauczyciela określonych w [art. 6](#) ustawy Karta Nauczyciela, tj. obowiązków:
  - rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły (dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą), w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
  - wspierania każdego ucznia w jego rozwoju,
  - kształcenia i wychowania młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej,
  - kształcenia i wychowania młodzieży w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
  - dbałości o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnych z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Oto kilka przykładów czynów, które były w ostatnich latach przedmiotem postępowań dyscyplinarnych w województwie małopolskim:

- Naruszanie nietykalności cielesnej uczniów, w tym stosowanie przemocy fizycznej (bicie, szarpanie za uszy, ciągnięcie za włosy, uderzanie piłą, uderzanie dziennikiem, popychanie).
- Naruszenie godności ucznia jako człowieka, w tym stosowanie przemocy psychicznej (wrzaski, drwienie, ośmieszanie przy innych, pogardzanie), wyzywanie (osiół to jedno z łagodniejszych określeń), zastraszanie, nakłanianie do mówienia nieprawdy, wulgarne wyrażanie się.
- Niezapewnienie bezpieczeństwa uczniom – to szczególnie istotny zarzut w stosunku do nauczycieli wychowania fizycznego. Pragmatyka tego przedmiotu w sposób dość precyzyjny określa zasady zapewnienia bezpieczeństwa podczas organizacji zajęć ruchowych oraz organizacji zawodów i imprez sportowych. Jednak także w stosunku do nauczycieli wychowania fizycznego w ubiegłym roku toczyły się sprawy dyscyplinarne. Na przykład: celowe uderzenie piłą ucznia w głowę przez nauczyciela, złamanie obu rąk po uderzeniu ucznia w ścianę podczas

wyścigów na tzw. torze przeszkód, uraz kręgosłupa w wyniku braku asekuracji przy ćwiczeniach na drabince gimnastycznej, utonięcie dziecka na pływalni.

Odrębną grupą przewinień jest naruszanie godności zawodu przez nauczyciela, poprzez między innymi: wyzywanie innych dorosłych osób, używanie wulgaryzmów, fałszowanie dokumentów, mówienie nieprawdy, czyny nierządne, notoryczne naruszanie regulaminów i zarządzeń, prowadzenie zajęć organizowanych przez szkołę w stanie nietrzeźwym, pomoc w ściąganiu na maturze, czy prowadzenie pojazdów mechanicznych w stanie nietrzeźwym (orzeczona przez sąd kara jest traktowana jako przestępstwo umyślne, co skutkuje automatycznie dyscyplinarnym zwolnieniem z pracy).

### **Stadia postępowania dyscyplinarnego**

Postępowanie w przedmiocie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli jest kilkuetapowe.

1. **Postępowanie wyjaśniające** – prowadzone przez rzecznika dyscyplinarnego.
2. **Postępowanie dyscyplinarne w pierwszej instancji** – prowadzone przed komisją dyscyplinarną działającą przy wojewodzie.
3. **Odwoławcze postępowanie dyscyplinarne** – prowadzone przed komisją dyscyplinarną powołaną przy właściwym ministrze (właściwym do spraw edukacji lub spraw kultury).
4. **Postępowanie przed sądem** – toczące się na skutek wniesienia odwołania od prawomocnego orzeczenia odwoławczej komisji dyscyplinarnej.

Zadania rzecznika dyscyplinarnego, powołanego przez organ, przy którym działa komisja dyscyplinarna pierwszej instancji, polegają na:

- prowadzeniu postępowania wyjaśniającego na polecenie organu, który go wyznaczył,
- składaniu wniosków o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego do komisji albo umorzenie postępowania wyjaśniającego,
- uczestniczeniu w rozprawach dyscyplinarnych w charakterze strony,
- wnoszeniu zażaleń na postanowienia i odwołań od orzeczeń komisji dyscyplinarnej pierwszej instancji do komisji dyscyplinarnej drugiej instancji.

Prawo ustanowienia obrońcy posiada obwiniony na wszystkich etapach postępowania: zarówno w postępowaniu wyjaśniającym, jak też w postępowaniu przed komisją dyscyplinarną. Jednocześnie obwiniony może mieć najwyżej dwóch obrońców. Możliwość ustanowienia obrońcy jest prawem obwinionego. Nie ma jednak przeszkód, by obwiniony działał w postępowaniu samodzielnie.

Należy także dodać, że przepis art. 83 ustawy Karta Nauczyciela dopuszcza zawieszenie w pełnieniu obowiązków nauczyciela, jeśli wszczęto przeciwko niemu postępowanie karne lub złożono wniosek o wszczęcie wobec niego postępowania dyscyplinarnego. Wyjątkowo – w sprawach niecierpiących zwłoki nauczyciel (dyrektor) może zostać zawieszony w obowiązkach nawet przed złożeniem wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego. Skutkiem zawieszenia nauczyciela w pełnieniu obowiązków jest możliwość ograniczenia jego wynagrodzenia zasadniczego według zasad określonych w art. 84 ustawy.

### **Jaką karę może otrzymać nauczyciel?**

Katalog kar za przewinienia dyscyplinarne nauczycieli zawarty został w [art. 76](#) powoływanej ustawy.

W myśl tego przepisu, karami dyscyplinarnymi są:

- nagana z ostrzeżeniem,
- zwolnienie z pracy,
- zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania,
- wydalenie z zawodu nauczycielskiego.

Każda lekcja powinna być przygotowana, przemyślana nie tylko pod względem skuteczności zastosowanych form i metod pracy, atrakcyjności zajęć, ale także (a może przede wszystkim) dostosowania miejsca i przebiegu zajęć do potencjału psychofizycznego dzieci. Nie ma możliwości wyeliminowania urazów podczas uprawiania sportu czy nawet zajęć rekreacyjnych. Ważne jest jednak, jeśli już dojdzie do wypadku, by było to zdarzenie nieumyślne, niezawinione przez nauczyciela, zdarzenie, do którego i tak by doszło, gdyby była w pełni przestrzegana pragmatyka przedmiotu. A oto przykład:

*§ 19. 1. Jeżeli pomieszczenie lub inne miejsce, w którym mają być prowadzone zajęcia, lub stan znajdującego się w nim wyposażenia stwarza zagrożenia dla bezpieczeństwa, niedopuszczalne jest rozpoczęcie zajęć.*



2. Jeżeli stan zagrożenia powstanie lub ujawni się w czasie zajęć – niezwłocznie się je przerywa i wyprowadza się z zagrożonych miejsc osoby powierzone opiece szkoły lub placówki (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69 ze zm.).

Warto zatem podczas praktyk w szkole zaobserwować miejsce prowadzonych przez nauczyciela zajęć i odpowiedzieć sobie na pytanie: czy jako nauczyciel rozpocząłbym lekcję w danych warunkach, czy też coś jest potencjalnym zagrożeniem dla uczniów, a co za tym idzie w razie wypadku, mogłoby być powodem odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczyciela?

## PODSTAWOWE DOKUMENTY W PRACY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Podczas pierwszej praktyki w szkole podstawowej niezbędnym jest zapoznanie się z podstawowymi dokumentami, które są konieczne dla prawidłowej realizacji procesu planowania, organizacji i przebiegu zajęć szkolnych, w tym zajęć wychowania fizycznego. Dokumentowanie pracy nauczyciela jest niezbędne dla realizacji przynajmniej trzech celów: po pierwsze organizacji warsztatu pracy nauczyciela – adekwatnego do potrzeb rozwojowych każdego ucznia, po drugie do sprawowania przez dyrektora szkoły nadzoru pedagogicznego, w tym dokonywania oceny pracy nauczyciela, po trzecie do prowadzenia postępowania wyjaśniającego, np. w sytuacji wypadku ucznia podczas zajęć wf.

I. **Podstawowe dokumenty ogólnoszkolne**, które mają wpływ na plany i inne materiały opracowywane przez nauczyciela wf, to przede wszystkim:

- **statut** – najważniejszy dokument prawa wewnątrzszkolnego, regulujący organizację szkoły, w którym m.in. powinny się znaleźć: cele i zadania szkoły, zadania nauczycieli, prawa i obowiązki ucznia, organizacja zajęć obowiązkowych i dodatkowych dla uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb rozwojowych, zasady oceniania, formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, organizacja i formy współdziałania z rodzicami czy warunki pobytu w szkole zapewniające uczniom bezpieczeństwo;
- częścią statutu jest **rozdział o trybie i zasadach oceniania uczniów**, z którym warto zapoznać się podczas praktyki w szkole. Jest to podstawa do tworzenia przez każdego nauczyciela zasad oceniania oraz wymagań edukacyjnych dla uczniów poszczególnych klas, z konkretnych przedmiotów (a fachowo mówiąc zajęć edukacyjnych). Warto dodać, że jest to kluczowy rozdział dla prawidłowego, nie tylko z punktu widzenia prawa, ale także pedagogiki i psychologii, zastosowania oceny jako informacji zwrotnej o postępach ucznia, jego potrzebach oraz indywidualizacji procesu uczenia się;
- **szkolny plan nauczania** – określa wymiar godzin poszczególnych zajęć edukacyjnych w konkretnych klasach, w całym etapie edukacyjnym, ustalany jest przez

dyrektora na podstawie rozporządzenia o ramowych planach nauczania;

- **podstawa programowa wychowania fizycznego** – dokument, który określa jednakowe w skali kraju wymagania w stosunku do uczniów w danym typie szkoły, jest podstawą do tworzenia przez nauczycieli programów nauczania dla danej szkoły czy oddziału klasowego. Istotną częścią tego dokumentu są też zalecane warunki realizacji podstawy programowej;
- **program wychowawczy szkoły** – określa cele i strategie wychowania, powinien obejmować m.in. powinności wychowawcze nauczyciela i wychowawcy klasy, a także zadania i ogólne sposoby realizacji celów (może być połączony z programem profilaktyki szkoły);
- **tygodniowy rozkład zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych** – na tej podstawie nauczyciel wie, kiedy, gdzie i z kim ma zajęcia, w tym także w systemie pozaklasowym, czyli np. zajęcia gimnastyki korekcyjnej z wybranymi uczniami kilku oddziałów. Jest to bardzo ważny dokument z punktu widzenia odpowiedzialności konkretnego nauczyciela za realizację obowiązku opieki nad uczniami;
- **plan pracy zespołu nauczycieli wychowania fizycznego** – określa zadania dla zespołu, najczęściej w ujęciu rocznym, biorąc pod uwagę doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz system współzawodnictwa sportowego dzieci i młodzieży.

## II. Podstawowa, obowiązkowa dokumentacja pracy nauczyciela to:

- **program nauczania** – najważniejszy dokument służący realizacji celów zajęć, napisany przez nauczyciela lub dostosowany przez niego, a napisany i udostępniony przez innego autora. Obecnie nie ma już programów centralnie zatwierdzanych przez ministra, stąd praktycznie w każdej szkole powinny powstawać programy autorskie. Program nauczania konstruowany jest dla całego etapu edukacyjnego, w przypadku szkoły podstawowej: dla klas I-III oraz oddzielnie dla klas IV-VI;
- **wymagania edukacyjne** – hierarchiczny wykaz niezbędnych osiągnięć uczniów, powiązany ze skalą stopni szkolnych, wyprowadzony pośrednio z podstawy programowej, a bezpośrednio (i to jest istotne dla nauczyciela) z programu nauczania. Wymagania te, w odróżnieniu od wymagań egzaminacyjnych, muszą być formułowane wielopoziomowo, ponieważ służą bezpośrednio do ustalania stopni szkolnych. Ta wielopoziomowość jest obecnie przedmiotem licznych kontrowersji, bowiem różne są strategie stratyfikacji (dzielenia na poziomy) wymagań;

- **plan wynikowy (zastąpił dawny rozkład materiału)** – różnie nazywany, w zależności od preferencji nauczyciela, doświadczeń zawodowych oraz ukończonej uczelni, dokument, w którym nauczyciel dokonuje operacjonalizacji celów opisanych w programie nauczania, najczęściej w rozbiciu na konkretne jednostki lekcyjne. Niektórzy autorzy łączą plany wynikowe z wymaganiami edukacyjnymi w spójną całość. Dobrze skonstruowany plan wynikowy pozwala w każdej chwili zastąpić nieobecnego w pracy nauczyciela, w realizacji programu danego przedmiotu;
- **budżet godzin** – jest to zestawienie form aktywności ruchowej wraz z liczbą godzin przeznaczonych na ich realizację (w danym miesiącu, semestrze, roku).
- **dzienniki lekcyjne** – nauczyciel dokumentuje w nich realizację poszczególnych zajęć z uczniami, a także wyniki dydaktyczno-wychowawcze uczniów, udział w zajęciach, absencję. Nauczyciel nie podpisuje list obecności czy kart pracy, stąd zapis odbycia zajęć w dzienniku poświadcza jednocześnie obecność w pracy i wykonywanie zadań. Szczegółowe przepisy dotyczące dokumentowania prowadzonych zajęć znajdują się w rozporządzeniu w sprawie sposobu prowadzenia dokumentacji (...);
- **dzienniki innych zajęć** – nauczyciel dokumentuje w nich realizację zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych bądź dodatkowych, w tym specjalistycznych. W takiej formie organizacyjnej mogą być prowadzone między innymi zajęcia gimnastyki korekcyjnej. O organizacji tych zajęć decyduje dyrektor szkoły na podstawie stosownej uchwały rady pedagogicznej.

Warto w tym miejscu zauważyć, że realizacja obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego w formach alternatywnych (np. fakultatywnych) także musi być dokumentowana, wg zaleceń dyrektora szkoły. Najczęściej praktykowane są dzienniki innych zajęć ze względu na międzyoddziałowy skład uczniów biorących udział w tych zajęciach.

---

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2014r. poz. 1170).

### III. Dodatkowa, nieobowiązkowa dokumentacja pracy nauczyciela wf

Ze względu na specyfikę zajęć wychowania fizycznego, nauczyciele posługują się także innymi, nieformalnymi dokumentami, pomocnymi w procesie wychowania fizycznego. Są to m.in.:

- **harmonogram** udziału uczniów w szkolnych i międzyszkolnych zawodach sportowych i imprezach sportowo-rekreacyjnych;
- **zeszyt nauczyciela** z zapisami frekwencji, nieprzygotowania do zajęć, udziału w sprawdzianach i zawodach szkolnych i międzyszkolnych oraz wynikami pracy uczniów;
- **konspekty**, osnovy i scenariusze prowadzonych zajęć – szczególnie przydatne w początkowym okresie pracy nauczyciela, ale potem długo przez niego wykorzystywane. Czasem dyrektorzy szkół podczas hospitacji zajęć wymagają przedstawienia takiego materiału do wglądu;
- **arkusze** i inne pomoce ewaluacyjne, za pomocą których nauczyciel dokonuje ewaluacji własnej pracy i planuje pracę z uczniami;
- **testy sprawności**, np. MTSF, Eurofit, test Denisiuka, ISF Zuchory, próba Harwardzka, test Coopera (opis prób, tabele punktowe, programy przeliczeniowe).

Z pewnością ta dodatkowa dokumentacja jest przydatna nauczycielowi, jednakże należy rozróżnić dokumentację dodatkową od obowiązkowej, gdyż tylko ta ostatnia podlega kontroli nadzoru pedagogicznego i ma wartość dowodową, np. w przypadku odwoływania się ucznia od ustalonej rocznej oceny z zajęć wychowania fizycznego.

Reasumując, liczba i zakres dokumentacji nauczyciela wychowania fizycznego jest zróżnicowana, w zależności od doświadczenia zawodowego, potrzeb szkoły oraz rodzaju (różnorodności) wykonywanej pracy. W przypadku sprawowania innych funkcji, na przykład wychowawcy klasy, wymagane są od nauczyciela – wychowawcy jeszcze inne materiały.

Przepisy prawa określają podstawowe, obowiązkowe dokumenty potwierdzające realizację procesu edukacyjnego, najczęściej precyzują też sposób jej prowadzenia i archiwizowania. Także dyrektor szkoły, sprawując nadzór pedagogiczny nad wszystkimi nauczycielami w szkole, może zalecać określone szczegółowe formy prowadzenia dokumentacji.

## **2. PRAKTYKA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W SZKOLE PODSTAWOWEJ – CELE I ZADANIA**

Podczas praktyki psychologiczno-pedagogicznej studenci przygotowują się do pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela oraz do prowadzenia zajęć ruchowych w klasach I-III. Praktyka ta stanowi niejako ogniwo łączące praktykę asystencką z tzw. praktyką śródroczną, podczas której studenci zapoznają się z pracą szkoły i nauczycieli w charakterze obserwatora z praktyką, w której samodzielnie już prowadzą zajęcia wychowania fizycznego. Praktyka psychologiczno-pedagogiczna realizowana jest głównie w szkole, ale podczas jej trwania studenci zapoznają się też z pracą oświatowych poradni psychologiczno-pedagogicznych. W szkole natomiast poznają szkolny program wychowawczy, pracę nauczyciela – wychowawcy klasy, pedagoga i/lub psychologa szkolnego, pracę i zadania pielęgniarki szkolnej, program i specyfikę zajęć w świetlicy szkolnej oraz specyfikę pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym, w tym szczególnie w czasie zajęć wychowania fizycznego.

### **I. Cele praktyki**

1. Rozwój kompetencji psychologiczno-pedagogicznych studentów. Przygotowanie ich do pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela, w tym pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
2. Przygotowanie praktykantów do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.
3. Poznanie przez studentów form i organizacji zajęć fakultatywnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych.
4. Zapoznanie studentów z zadaniami i pracą samorządu szkolnego, szkolnych organizacji młodzieżowych oraz stowarzyszeń kultury fizycznej (UKS, SKS).
5. Zapoznanie studentów z formami partnerstwa nauczycieli i rodziców w edukacji dzieci i młodzieży oraz formami współpracy nauczycieli.

## II. Zadania praktyki

1. Spotkanie z dyrektorem (ew. wicedyrektorem) szkoły. Zapoznanie studentów z zadaniami szkoły w zakresie pracy wychowawczej i opiekuńczej z uczniami oraz ze statutem szkoły, szkolnym programem wychowawczym, szkolnym programem profilaktyki itp.
2. Obserwacja i omówienie lekcji wychowawczej. Zapoznanie studentów z planem wychowawczym klasy, przykładową tematyką godzin wychowawczych. Porównanie planu wychowawczego szkoły i klasy.
3. Poznanie przez studentów pracy w szkole z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dzieci wymagające pomocy psychologicznej i pedagogicznej specjalistów oraz dzieci szczególnie uzdolnione); zapoznanie studentów z możliwościami pomocy w szkole i poza nią dzieciom z dysfunkcjami oraz innymi problemami, także uczniom niepełnosprawnym.
4. Spotkanie studentów z pedagogiem i/lub psychologiem szkolnym. Poznanie warsztatu pracy pedagoga (psychologa) szkolnego (rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów, określenie i zastosowanie odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zapobieganie zaburzeniom zachowania – zajęcia edukacyjne, organizacja pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym itp.).
5. Zapoznanie się studentów z zadaniami i pracą oświatowej poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokumentacją pracy psychologiczno-pedagogicznej z dzieckiem (wizyta w poradni).
6. Wdrażanie praktykantów do pracy opiekuńczej z dziećmi w szkole. Zapoznanie studentów z funkcjami, zadaniami i programem pracy w świetlicy szkolnej oraz z zasadami kwalifikacji dziecka do takiej opieki. Obserwacja i udział studentów w zajęciach organizowanych w świetlicy szkolnej (metody i formy zajęć wykorzystywanych w pracy z dziećmi).
7. Obserwacja lekcji w klasach I-III w sali lekcyjnej. Omówienie realizacji programu wychowania fizycznego oraz edukacji zdrowotnej w klasach I-III.
8. Obserwacja i omówienie lekcji wychowania fizycznego w klasach I-III prowadzonej przez nauczyciela wf lub nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.
9. Przygotowanie z pomocą nauczyciela i samodzielne prowadzenie przez studentów lekcji wychowania fizycznego lub jej fragmentów w klasach I-III (grupy 2-, 3-osobowe). Obserwacja i omówienie lekcji wychowania fizycznego prowadzonych przez studentów.

10. Omówienie ze studentami zagadnienia partnerstwa nauczycieli i rodziców w edukacji dzieci i młodzieży (rada szkoły, rada rodziców, trójki klasowe, zebrania klasowe itp.), a także form i znaczenia współpracy nauczycieli (zespoły przedmiotowe i międzyprzedmiotowe).
11. Zapoznanie studentów z formami zajęć fakultatywnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz ich organizacją.
12. Zapoznanie praktykantów z zadaniami i pracą samorządu szkolnego, szkolnych organizacji młodzieżowych, stowarzyszeń kultury fizycznej (UKS, SKS) oraz ich rolą w wychowaniu i modelowaniu zachowań dzieci i młodzieży.
13. Zapoznanie studentów ze zbiorem źródeł wiedzy fachowej (literatura fachowa, czasopisma fachowe, źródła obowiązujących w szkole przepisów prawnych, adresy przydatnych stron www i inne) dla I etapu edukacyjnego.



## **CHARAKTERYSTYKA PSYCHOLOGICZNA DZIECKA W WIEKU Wczesnoszkolnym**

Okres młodszy szkolny to dla dziecka czas wielu zmian, konieczności dostosowania się do nowych zadań i celów. Dziecko, które rozpoczyna naukę w I klasie szkoły podstawowej powinno (według klasycznego ujęcia M. Przetacznik-Gierowskiej i G. Makiełło-Jarży, 1992):

- 1) być rozwinięte fizycznie i ruchowo (precyzja ruchów rąk i palców),
- 2) posiadać dobrą orientację w otoczeniu i zasób wiedzy ogólnej o świecie,
- 3) posiadać zdolności komunikacyjne, żeby móc porozumieć się w sposób zrozumiały,
- 4) umieć działać intencjonalnie – podejmować celowe czynności i wykonywać je do końca,
- 5) być uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne i przyjazne współdziałanie z rówieśnikami,
- 6) być na tyle dojrzałe emocjonalnie, by rozstać się z rodzicami i kontrolować emocje.

Dojrzałość szkolna dziecka obejmuje zatem takie obszary jak:

- rozwój fizyczny,
- rozwój emocjonalny,
- rozwój umysłowy,
- rozwój społeczny.

Rozwój dziecka nie zawsze przebiega w sposób harmonijny, można spotkać dzieci bardziej dojrzałe (mając na myśli dojrzałość szkolną) fizycznie i intelektualnie, ale mniej dojrzałe w sferze emocjonalnej. W każdym dowolnym wymiarze można spotkać takie rozbieżności. Jak wiadomo obniża się wiek inicjacji szkolnej – z 7 na 6 lat. Obserwując różnice pomiędzy dziećmi w tym wieku, można oczekiwać, że omawiane zjawiska będą się nasilać. Zadaniem nauczyciela (także studenta – przyszłego nauczyciela) jest zrozumienie, iż każde dziecko rozwija się swoim rytmem i tempem i należy patrzeć na nie w sposób indywidualny. Nie można być zaskoczonym, że „poważnemu uczniowi” w wieku 6-7 lat zdarzy się na przykład płakać. Oczywiście takie zachowania są coraz rzadsze, a na pewno rzadsze niż u przedszkolaków, jednak zdarzają się.

Im większa integracja psychiczna i fizyczna, tym łatwiej będzie dziecku dostosować się do nowych wymagań, jakie stawia przed nim szkoła. Dziecko podejmuje nową rolę, jaką jest rola ucznia. Musi odnaleźć się w nowym środowisku poza bez-

pośrednim wpływem rodziców, w nowej grupie społecznej, jaką jest klasa szkolna. Grupa wpływa bardzo wyraźnie na kształtowanie się ważnych składników osobowości – motywacji, potrzeb, postaw. Ustala się pozycja dziecka w grupie – im wyższa klasa, tym jest to wyraźniejsze. Wtedy także coraz większego znaczenia nabierają pozaszkolne kontakty dziecka z rówieśnikami. Stosunek rówieśników wyznaczany jest poprzez działania dziecka – jego sukcesy sportowe, szkolne, zabawę. Dowiedziono np. „występowanie bezpośredniego związku między poziomem dojrzałości motorycznej a wynikami w nauce. Dzieci o małym zasobie umiejętności ruchowych i niskiej sprawności ogólnej gorzej adaptują się do wymagań stawianych przez szkołę i wykazują trudności w dostosowaniu się do grona rówieśników” (Osiński, 2003, s. 65-66). Według E.B. Hurlock (1985) prawidłowy rozwój motoryczny pomaga dziecku w pozyskiwaniu akceptacji społecznej i ułatwia zajmowanie pozycji lidera w grupie. Natomiast izolacja dziecka już na tym etapie może prowadzić do późniejszych zaburzeń natury emocjonalnej.

Dla dziecka w młodszym wieku szkolnym dominującą aktywnością staje się nauka, obserwuje się przekształcanie aktywności – spontaniczna zabawa ustępuje działaniom sterowanym przez zadania i obowiązki. Występuje wyraźny rozwój poznawczy: rozwijają się spostrzeżenia (są dokładniejsze, bardziej złożone), uwaga (od dziecka na lekcji wymaga się koncentracji uwagi), pamięć (musi zapamiętywać).

Uwaga ma podstawowe znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych dziecka. Umożliwia ona bowiem zarówno uzyskiwanie potrzebnych informacji, jak i ich przetwarzanie oraz zapamiętywanie (Stefańska-Klar, 2004). Na początku edukacji szkolnej dziecko ma trudności z utrzymaniem uwagi przez całą lekcję, chyba że jej treści są niezwykle interesujące oraz przekazywane w sposób urozmaicony. W późniejszym etapie dzieci potrafią już własnym wysiłkiem skupić uwagę na zadaniach lekcji, nawet wówczas, kiedy nie są one szczególnie ciekawe (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża, 1992).

W czasie edukacji wczesnoszkolnej następuje też stopniowy rozwój pamięci. Według L. Wygotskiego „centralnym zagadnieniem rozwoju w wieku szkolnym jest przejście od niższych funkcji uwagi i pamięci do wyższych funkcji uwagi dowolnej i pamięci logicznej” (Wygotski, 1989, s. 204). „Pod koniec młodszego wieku szkolnego dzieci nie tylko dysponują osobistą wiedzą na temat pamięci i skutecznego zapamiętywania (tzw. metapamięć), ale też stosują ją w sposób zróżnicowany, zależnie od rodzaju zadania” (Stefańska-Klar, 2004, s. 135).

Wyraźne zmiany dotyczą także myślenia i mowy. Dotychczas potoczne i spontaniczne pojęcia przekształcają się w pojęcia naukowe (podczas przyswajania wiedzy szkolnej dziecko poznaje nowe wyrazy, kształtują się u niego nowe pojęcia), następuje rozwój wnioskowania i rozumowania, później zdolność logicznego uzasadniania.

Dziecko uczy się reguł matematycznych, co owocuje atomistycznym wyjaśnianiem świata, rozumie pojęcie czasu, prędkości czy objętości (ale to, nieco później). Swobodnie posługuje się mową potoczną, zwiększa się u niego zakres nazw poznawanych rzeczy i zjawisk (Harwas-Napierała i Trempała, 2002).

W tym okresie życia dziecka obserwuje się także inne spojrzenie moralne, niż u dzieci w wieku przedszkolnym. Według klasyka badań nad rozwojem dziecka – J. Piageta, u dzieci w wieku do 7-8 lat zasadniczym regulatorem ich postępowania jest norma, że należy postępować zgodnie z nakazami i zakazami dorosłych. Odpowiadającym jej sposobem zachowania się jest posłuszeństwo oraz podporządkowanie poleceniom rodziców oraz innych opiekunów dziecka. Z kolei L. Kohlberg (Fontana, 1998) nazywa ten czas okresem „relatywizmu instrumentalnego”. Dziecko uważa, że działanie „dobre” to takie, które ma na celu dobro własne, a nie innych, a potrzeby innych są uwzględniane, o ile rezultat działania jest korzystny z punktu widzenia własnego dobra.

W okresie młodszym szkolnym zmienia się też charakter emocji u dziecka. W klasie I i II dziecko przejawia swoje emocje (zarówno pozytywne, jak i negatywne) nadal w sposób burzliwy. Im starsze dziecko, tym lepiej kontroluje swoje stany emocjonalne. Dominują tu takie emocje jak: strach i lęk (koncentrują się one zwykle wokół zagrożeń fantastycznych), pojawiają się obawy związane z własną osobą (lęk przed ośmieszeniem, porażką), pojawia się nieśmiałość, zmartwienia (dotyczące osób bliskich dziecku oraz zagadnień związanych ze szkołą), zazdrość (zarówno dotycząca innych dzieci w szkole, jak też np. związana z pojawieniem się czy faworyzowaniem młodszego rodzeństwa). Uczucia pozytywne wywoływane są poprzez dobre samopoczucie fizyczne, a także osiągnięcie celu, jaki sobie dziecko postawiło.

Obok nauki, w dalszym ciągu głównym przejawem aktywności dziecka jest oczywiście zabawa. W tym wieku dominują zabawy o charakterze zespołowym, utrzymują się jeszcze zabawy tematyczne, zabawy w role. Dzieci zaczynają uczęszczać na dodatkowe zajęcia – sportowe, komputerowe, plastyczne itp. Dziecko w coraz większym stopniu ciekawi telewizja, komputer (szczególnie gry komputerowe), kino. Pojawiają się też u wielu dzieci nowe zainteresowania (czytelnictwo, kolekcjonerstwo). Są to głównie zainteresowania światem zewnętrznym. Dziecko jest ciekawe świata, a zainteresowania te stymulowane są nauką szkolną. Efektem są (często przemijające) zainteresowania historią, przyrodą itp. Coraz wyraźniej zaznacza się indywidualizm dziecka (Gurycka, 1989; Harwas-Napierała i Trempała, 2002).

Dzieci, które wykazują zainteresowanie działalnością sportową charakteryzuje przejście z fazy początkowej generalizacji (uogólnionej motywacji do aktywności ruchowej) do fazy zróżnicowanej struktury motywacyjnej związanej z aktywnością sportową. Podejmowaniu aktywności ruchowej, w tym i sportowej sprzyja rozwój

motoryczny, wzrost wrażliwości mięśniowej, wzrost szybkości oraz możliwość uczenia się podstawowych wzorców ruchowych (Cabrini, 1999).

### **Specyfika budowania grupy na poziomie wczesnoszkolnym**

Każdy z nas, czy jesteśmy tego świadomi czy nie, należy do kilku grup społecznych. Wszyscy wywodzimy się z rodziny – pierwszej i podstawowej grupy społecznej (czyli grupy małej, pierwotnej), posiadamy grupę znajomych, przyjaciół, z którymi tworzymy grupę towarzyską (grupę nieformalną), uczęszczając do szkoły tworzymy klasę uczniowską (grupę formalną).

**Grupa społeczna**, to dwie lub więcej osób (Mika, 1998, s. 194):

- które mają wspólny cel (dla dzieci będzie to wspólna nauka, funkcjonowanie klasy czy zadania, jakie początkowo narzuca nauczyciel, a następnie same dzieci),
- istnieje między nimi bezpośrednia interakcja (dzieci znają się coraz lepiej, poznają swoje imiona, następnie upodobania),
- istnieją między nimi normy, czyli przepisy, jak należy się zachowywać w danej grupie (normy mają tu charakter zewnętrzny, formalny – ustalony przez nauczyciela i regulamin szkoły; mogą też w toku interakcji pojawiać się normy nieformalne, wewnętrzne, ustalone przez same dzieci „*nie bawię się z kimś, kto...*”).

Ponadto:

- członkowie grupy są świadomi swojej odrębności (klasa IIb, IIIa),
- w grupie istnieje też pewna struktura – czyli relacje pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Najczęściej mówi się o strukturze socjometrycznej, która pokazuje, kto kogo lubi, kto kogo nie lubi, kto z kim się chętniej bawi czy uczy, kto jest liderem w klasie, a kto jest odrzucony. W klasycznym ujęciu grupowym wyróżnia się diady (dwie osoby deklarujące obopólną sympatię) triady (układ złożony z trzech osób, połączonych ze sobą pozytywnymi więziami społecznymi), łańcuch (osoba A wybiera osobę B, osoba B – osobę C itd.), gwiazdę (kilka osób deklaruje wobec jednej pozytywne wybory), sieć (wszystkie osoby w grupie wybierają się wzajemnie), klikę (zamknięta podgrupa osób wybierających się wzajemnie).

W przypadku dzieci w klasach I-III obserwuje się nieco inną strukturę grupową. Zwykle ma ona silny związek z zainteresowaniami dzieci i układ ten dotyczy początkowo podziału na „chłopcy – dziewczynki”, następnie mogą tworzyć się jeszcze mniejsze podgrupy wśród chłopców i dziewczynek. Podobieństwo, wspólne zainteresowania, wspólne zajęcia pozaszkolne, bliskość zamieszkania – to czynniki decy-

dujące o wyborze osób, z którymi dzieci najchętniej przebywają. Oprócz tego grupy i podgrupy wyznacza nauczyciel, przydzielając im konkretne zadania do realizacji. Kontakty społeczne, jakie zachodzą w klasie szkolnej są dla dziecka często głównym tematem rozmów.

Podporządkowanie się grupowym wymaganiom nie zawsze jest dla dziecka łatwe. Zdarza się, że ma ono trudności z dostosowaniem się do nowej sytuacji, jaką jest podjęcie aktywności szkolnej, pojawia się upór, agresja, rywalizacja, zazdrość, zachowania władcze. Dzieci nie zawsze też będą zgodnie realizować zadania, jakie same sobie narzuciły, lub jakie narzucił im nauczyciel. Efektem nieporozumień dzieci jest wzajemne dokuczanie sobie, najczęściej w formie słownej (straszenie, ośmieszanie) lub fizycznej (zadawanie bólu). Aby uzyskać wysoką pozycję w grupie dzieci rywalizują ze sobą. Towarzyszy temu często zazdrość (zwłaszcza gdy nauczyciel faworyzuje jakiegoś ucznia lub grupkę uczniów) i wrogość do „konkurencyjnej” osoby.

Dziecko – jak już wspomniano – przejawia także tendencje do zachowań władczych. Wynika to z istniejącego jeszcze (choć z mniejszym nasileniem niż w przedszkolu) egocentryzmu. Kontakty z innymi osobami prowadzą do preferowania jednych nad innymi. Tak tworzą się pierwsze sympatie i antypatie. Na relacje, jakie występują między dziećmi ma wpływ rodzina, postawa samego nauczyciela, styl kierowania grupą przez nauczyciela, stopień angażowania dziecka w prace grupowe. Równocześnie zdarza się, że dziecko rozpoczynające naukę szkolną przejawia tendencje do bycia przez jakiś czas w samotności, na przykład pojawia się potrzeba posiadania własnego pokoju (Ilg, Bates, Baker, 2007).

Warto też podkreślić, że bycie w danej grupie pozwala dziecku zaspokoić potrzebę przynależności. Wybór przyjaciół lub zrywanie przyjaźni dokonuje się w tym okresie z przyczyn bardziej złożonych, niż miało to miejsce w przedszkolu. Jak podaje R. Stefańska-Klar (2002) analizując rozwój relacji rówieśniczych, u dziecka w wieku 6-8 lat dominuje partnerstwo i współdziałanie.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym chętnie uczestniczą w zabawach ruchowych. Lekcja wychowania fizycznego stanowić może doskonałą okazję do zwiększenia integracji wewnątrz grupy, a także włączania dzieci izolowanych do działań klasowych.

## **Bibliografia**

- Cabrini M. 1999. *The Psychology of Soccer*. Reeds wain Inc. Pensylwania.
- Fontana D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Gurycka A. 1989. *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. WSiP, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), 2002. *Psychologia rozwoju człowieka*, tom II–III. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hurlock E., 1985. *Rozwój dziecka*, tom 1. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M. 2007. *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Mika S. 1998. *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. 1992. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP, Warszawa.
- Osiński W. 2003. *Antropomotoryka*. Wydawnictwo AWF, Poznań.
- Stefańska-Klar R. 2002. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. 2004. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

## **ROZWÓJ MOTORYCZNY DZIECKA W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM**

### **Tendencje zmian w motoryce dziecka**

Przeobrażenia kulturowe i cywilizacyjne ostatnich dekad, w tym powszechne stosowanie urządzeń komputerowych w różnych przejawach aktywności człowieka, spowodowały istotne zmiany w codziennym jego funkcjonowaniu. Dzisiaj za pomocą komputerów, tabletów, smartfonów, nie ruszając się z krzesła, możemy wykonać dużą część różnorodnych zadań: poczynawszy od obowiązków szkolnych, domowych (np. zakupy) poprzez komunikację z innymi osobami, na rozrywce kończąc. Ogromne możliwości tych urządzeń i ich atrakcyjność są bardzo silnym magnesem dla dzieci i młodzieży, przyczyniającym się jednocześnie do deficytu ruchu oraz negatywnych zmian, głównie w ich rozwoju fizycznym i motorycznym, ale także społecznym i psychicznym. W wynikach najnowszych badań wyraźnie widoczna jest tendencja do postępujących zmian regresywnych w sprawności fizycznej dzieci i młodzieży (Raczek, 2010; Przewęda, Dobosz, 2003). „Zupełnie nowym, nie notowanym do tej pory zjawiskiem jest rozmiar regresu niektórych aspektów sprawności motorycznej u badanych najmłodszych kategorii wiekowych, wyraźnie większy, niż u badanych starszych grup wiekowych” (Raczek, 2010, s. 275). Stwierdzony regres jest zdecydowanie większy w obrębie zdolności kondycyjnych niż koordynacyjnych. Objawy te są bardzo niepokojące zarówno z biologicznego, jak i społecznego punktu widzenia. Na szczęście – jak podkreślają R. Przewęda i J. Dobosz (2003) – sprawność i wydolność fizyczna są wyćwiczone, czego nie można powiedzieć np. o wysokości ciała. Toteż w dużej mierze od nas samych zależy, czy w przyszłych pokoleniach będą się ujawniać obecne, niepokojące objawy w rozwoju somatycznym i motorycznym dzieci i młodzieży. Niepokojący jest też fakt zwiększania się w populacji liczby dzieci z nadwagą, a nawet otyłością, co powoduje bardzo niekorzystne konsekwencje dla zdrowia, motoryki i rozwoju dziecka.

Szczególna rola aktywności fizycznej dla prawidłowego rozwoju dziecka stawia przed nauczycielem prowadzącym zajęcia ruchowe wymagania odnośnie odpowiednich kompetencji w zakresie efektywnego prowadzenia zajęć ruchowych. Niezbędna jest też wiedza o prawidłowym rozwoju dziecka, ale także właściwa diagnoza osobnicza, pozwalająca na dokonanie oceny poziomu tego rozwoju oraz prawidłowości jego przebiegu.

## Motoryka dziecka u progu szkoły

Reforma systemu edukacji w Polsce spowodowała przyspieszenie obowiązku szkolnego już od szóstego roku życia. Dzieci, które w tym wieku wkraczają w mury szkoły charakteryzują się zwykle sporym zasobem i dobrym opanowaniem różnych umiejętności ruchowych. Często dzieci sześciolatnie potrafią już jeździć na dwukołowym rowerze, na nartach, łyżwach, potrafią pływać i wykonywać sportowe ćwiczenia gimnastyczne, wykazują duże poczucie rytmu. Doskonali się ich tzw. duża i mała motoryka, czyli sprawność ruchowa w obrębie ruchów całego ciała i sprawność manualna. Przyjmuje się, że dziecko dobrze przygotowane pod względem motorycznym do podjęcia nauki w szkole to takie, które jest „dostatecznie rozwinięte fizycznie, szczególnie w aspekcie precyzji ruchów rąk i palców” (Bogdanowicz i wsp., 2010, s. 17).

Rozwój psychiczny i motoryczny są ze sobą silnie powiązane. Ten związek można rozumieć, jako „powiązanie ruchu z całokształtem procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych” (Bogdanowicz, Kisiel i Przasnyska, 1994, s. 8). Współzależność rozwoju psychicznego, intelektualnego i motorycznego powoduje, że motoryka dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego nazywana jest psychomotoryką. (Sekułowicz, Kruk-Lasocka i Kulmatycki, 2008). Zdolność utrzymywania równowagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, orientacji przestrzennej, rytmizacji oraz płynność ruchów warunkują w początkowym etapie nauki osiągnięcie takich umiejętności jak pisanie, rysowanie, malowanie, wycinanie itp. Zaburzenie prakcji, czyli zdolności wykonywania ruchów docelowych albo całego ciała, albo tylko ręki, powiązane jest z niskim poziomem rozwoju koordynacji. W literaturze dotyczącej dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wskazuje się na zaburzenie koordynacji jako źródło problemu. W tym miejscu należy zaznaczyć wpływ integracji sensorycznej, w tym rozwoju zmysłów dotyku i proprioceptywnego oraz funkcjonowania układu przedśionkowego dla prawidłowego rozwoju dziecka (Ayers, 1979; Przyrowski, 2001; Karga, 2006; Kastory-Bronowska, 2007).

W okresie dzieciństwa kształtuje się również lateralizacja, czyli formowanie się stereotypu człowieka prawo- lub leworęcznego. Zjawisko to ma wpływ na kształtowanie się orientacji przestrzennej (Wolański, 2012) Dominacja jednej ze stron (ręka, oko, noga) jest korzystna także dla poczucia stabilności i bezpieczeństwa oraz precyzji ruchu. Lateralizacja ustala się około 6-go roku życia.

Duża harmonia proporcji budowy ciała, osiągnięty poziom dojrzałości ośrodkowego układu nerwowego powodują, że ruchy dziecka w tym okresie są szczególnie płynne, swobodne i efektywne. Zrównoważony i dynamiczny rozwój dziecka ok. 5-6 roku życia nazywany jest złotym okresem motoryczności lub **pierwszym apogeum motoryczności** (Przewęda, 1973; Szopa, Mleczko i Żak, 1996; Osiński, 2000). Dzieci



potrafią równocześnie przyswajać kilka umiejętności ruchowych, np. jeździć na rowerze, na nartach, łyżwach, tańczyć itp. W tym wieku u dzieci występują jedynie pewne trudności w ruchach wymagających precyzji oraz w ruchach manipulacyjnych (tzw. mała motoryka). Stąd też trudności, jakie mogą się pojawiać np. przy zawiązywaniu sznurowadeł u butów, czy też rysowaniu elementów charakteryzujących się złożonym kształtem.

Zapoczątkowuje się proces dymorfizmu płciowego w zakresie zainteresowań ruchowych i sprawności fizycznej, uwarunkowany głównie czynnikami kulturowymi i obyczajowością (Wojnarowska i wsp., 2012).

### **Motoryka dzieci w okresie wczesnoszkolnym**

Rozwój fizyczny dziecka w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje „najwolniejsze w całym dzieciństwie tempo wzrastania wysokości ciała (...). Następują zmiany w proporcjach i budowie ciała – wydłużają się kończyny dolne, zmniejszają się przyrosty obwodu głowy; pod koniec tego okresu mózg osiąga swoją ostateczną wielkość. Zmniejsza się koślawość kolan, lordoza lędźwiowa, uwypuklenie brzucha” (Wojnarowska i wsp., 2012, s. 96-97).

Dzieci w wieku 6-7 lat wykazują dużą, naturalną potrzebę ruchu, co wyraża się w spontanicznej aktywności ruchowej dziecka wywołanej zjawiskiem autostymulacji (Wolański i Pařízkova, 1976). Ze ścisłego związku struktury i funkcji wynika, że rozwijające się ciało dziecka i jego narządy „domagają się” ruchu; ruch zaś na zasadzie sprzężenia zwrotnego doskonali i rozwija te narządy (Szopa, Mleczek i Żak, 1996).

W tym okresie dzieci na różne bodźce zewnętrzne najczęściej reagują ruchem, stąd wykonywanym przez nie czynnościami ruchowym często towarzyszą przyruchy. Występują one również podczas nauki nowych umiejętności ruchowych. Dopiero z czasem, w miarę adaptacji do warunków szkolnych oraz w wyniku zakończenia procesów mielinizacji komórek nerwowych i inervacji mięśni ruchy stają się coraz bardziej celowe, a przyruchy stopniowo zanikają. Warto również pamiętać, że u dzieci rozpoczynających naukę w szkole, procesy pobudzania dominują nad procesami hamowania, zatem konieczność przebywania w klasie i siedzenia w ławce pozostają w wyraźnej sprzeczności z ich naturalną potrzebą ruchu (Wolański i Pařízkova, 1976). Charakterystyczna dla okresu wczesnoszkolnego biologiczna, naturalna potrzeba ruchu powinna być zatem uwzględniona w organizacji każdego dnia dziecka w szkole w pierwszych klasach szkoły podstawowej. W programach dla klas I-III zaplanowano do realizacji trzy godziny lekcji wychowania fizycznego tygodniowo. Zaleca się jednak, aby zajęcia ruchowe organizowane były codziennie.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami<sup>2</sup> edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego z innymi zajęciami organizowanymi w tzw. cyklu tematycznym (w ramach edukacji muzycznej, przyrodniczej, matematycznej, polonistycznej, społecznej, plastycznej i innych). Nie jest łatwe planowanie i realizowanie zajęć ruchowych w powiązaniu z innymi przedmiotami, ale jest to możliwe, pod warunkiem posiadania przez nauczyciela wysokich umiejętności organizacyjnych i metodycznych. W klasach I-III wszystkie zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, ale niektóre zajęcia można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje<sup>3</sup>, a więc nauczycielom wychowania fizycznego. Niezależnie jednak od sposobu realizacji treści programowych wf, w każdej szkole powinny być stworzone warunki – odpowiednio urządzone przestrzenie w budynku szkoły i na zewnątrz – do swobodnej aktywności dzieci podczas zajęć ruchowych, przerw międzylekcyjnych oraz innych zajęć lekcyjnych.

Ograniczanie swobody ruchu przez obowiązek spędzania codziennie kilku godzin w szkole, ponadto siedzenie w domu przy odrabianiu lekcji, komputerze czy oglądaniu telewizji, musi spowodować negatywne zmiany rozwojowe u dzieci. Zbyt mała dawka ruchu dla dynamicznie rozwijających się w tym okresie organizmów jest w sprzeczności z ogromną w tym wieku potrzebą ruchu, a nawet z punktu widzenia biologicznego – wręcz koniecznością ruchu. Ponadto u dzieci sześciolletnich obserwuje się tzw. przedszkolny intensywny przyrost wysokości ciała (ok. 8 cm rocznie) (Osiński, 2000). Ponieważ układ mięśniowy rozwija się nieco później, w następstwie rozwoju układu kostnego, to szczególnie w pierwszych miesiącach po skoku wysokości ciała obserwuje się osłabienie siły mięśniowej. W powiązaniu z ograniczeniem ruchu w tym okresie ciało dziecka staje się szczególnie podatne na powstawanie błędów postawy, a potem wad postawy ciała. Z tego też powodu nauczyciele i rodzice powinni z dużą troską zapewnić dzieciom codziennie odpowiednią dawkę aktywności ruchowej, stwarzać warunki do wzmacniania aparatu ruchu, a także tak organizować przestrzeń dziecka (właściwe krzesło, biurko, światło, dobry materac na łóżku itp.), by służyła prawidłowej postawie jego ciała.

## **Rozwój zdolności motorycznych w okresie wczesnoszkolnym**

Okres wczesnoszkolny sprzyja dynamicznemu rozwojowi wszystkich zdolności motorycznych. Z badań wynika (za: Osiński, 2000), że szczególnie wzrasta w tym okresie zwinność. W zakresie rozwoju zdolności motorycznych chłopcy wykazu-

---

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803)  
3 Zob.: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa 2009.

ją pewną przewagę w szybkości biegu, rzutach i skokach, a dziewczęta w gibkości i sprawności manualnej (Denisiuk i Milicerowa, 1969; Hall, 1982; Astrand, 1985; Osiński, 1988). Z punktu widzenia fizjologicznego dziecko wkraczające w okres szkolny ma już duże możliwości realizowania wysiłków wytrzymałościowych. Serce i płuca jedynie inaczej reagują na intensywniejszy wysiłek – przede wszystkim wzrostem częstości skurczów serca i liczby oddechów. Wyniki testów poziomu siły względnej (w odniesieniu do wysokości i masy ciała) oraz parametrów warunkujących poziom wytrzymałości, w tym okresie często są na poziomie maksymalnym lub zbliżonym do maksymalnego. Szczególnie wyraźnie zjawisko to występuje u dziewcząt. W zakresie siły, szybkości i wytrzymałości najlepsze wyniki są osiągnięte, tak u dziewcząt, jak i u chłopców, w późniejszych okresach ontogenezy.

Duże możliwości w zakresie koordynacji ruchu są związane z istotnym postępem w rozwoju układu nerwowego, a także – ze wspomnianymi już – procesami mielinizacji komórek nerwowych oraz inervacji mięśni. W siódmym roku życia większość pól w mózgu osiąga rozmiary charakterystyczne dla osób dorosłych. „Różnicowanie i dojrzewanie komórek mózgowych trwa od 8-14 roku życia” (Wolański, 2012, s. 389). Ponadto właściwe proporcje ciała oraz umiejscowienie niższe, niż w późniejszych okresach rozwojowych środka masy ciała, ułatwiają utrzymanie ciała w równowadze statycznej i dynamicznej.

Biorąc pod uwagę zrównoważony rozwój koordynacji oraz zdolności kondycyjnych, powyższe fakty potwierdzają uznanie okresu przedpokwitaniowego (u dziewcząt około 10. roku życia, u chłopców dwa lata później) jako **drugiego apogeum motoryczności**, zwanego też wiekiem dziecka doskonałego. Te określenia wynikają ze szczególnej harmonii proporcji ciała, refleksyjności ruchowej, celowości działania oraz wszechstronnych zainteresowań motorycznych. Równocześnie dzieci w tym wieku potrafią koncentrować uwagę na jednej czynności oraz podejmować systematyczną pracę nad sobą, wyjątkowo łatwo uczą się nowych ruchów, nawet o pewnym skomplikowaniu ich struktury. Czasem nawet używa się określenia, że dzieci w tym okresie „uczą się z miejsca” (Meinel, 1967).

Mimo iż wyniki badań populacyjnych wskazują na bardzo dynamiczny rozwój (wyrażony wysokimi przyrostami) koordynacyjnych zdolności motorycznych między 7. a 10. rokiem życia, to należy zauważyć, że dotyczy to jedynie 30% dziewcząt i 15% chłopców. Równocześnie u 28% dziewcząt i 22% chłopców obserwuje się ich stagnację, a u 10 % nawet regres (Hirtz, 1998, Raczek 2010). Rozwój biologiczny oraz rozwój motoryczny dziecka nie przebiegają też równoległe do wieku kalendarzowego (Żak, 1991). Biorąc ten fakt pod uwagę należy sobie uświadomić, że w jednym zespole klasowym są dzieci prezentujące różne etapy rozwoju biologicznego (największe różnice międzyosobnicze występują w okresie pokwitania).

Z powyższych rozważań wynika, że **stymulowanie rozwoju motoryki** jest ściśle powiązane z poziomem dojrzałości biologicznej i funkcjonalnej dziecka oraz indywidualną dynamiką przemian rozwojowych. Różnice indywidualne w rozwoju biologicznym dzieci w okresie wczesnoszkolnym (w odróżnieniu od bardzo istotnych różnic w okresie pokwitania) są niewielkie (Chrzanowska i Gołąb, 2000), zatem potrzeby stymulowania ruchem wszechstronnego rozwoju dzieci w tym wieku są zbliżone. Zakłada się, co podkreśla J. Raczek (2010, s. 263), że „stymulacja jest najbardziej efektywna wówczas, gdy wyprzedza pełnię rozwoju”, a więc w każdym okresie nauki w szkole, do końca okresu młodzieńczego. Zadbanie o właściwy poziom stymulacji rozwoju motorycznego w okresie przed skokiem pokwitaniowym, (u dziewcząt do 10. roku życia, a u chłopców do 12 lat), niewątpliwie sprzyja zbudowaniu takiego poziomu motoryki, który umożliwi przekroczenie okresu pokwitania bez większych zakłóceń, a po jego zakończeniu kontynuowanie rozwoju motorycznego na wyższym poziomie. Wiadomo, że „zakłócenia rozwoju w okresie pokwitania nie dotyczą wszystkich osobników w jednakowej mierze” (Osiński 2000, s. 71).

Kolejnym istotnym czynnikiem warunkującym efektywność procesu usprawniania jest „hierarchicznie uporządkowana kolejność rozwoju strukturalno-ruchowego” (Raczek, 2010, s. 264). Oznacza to, że pewne nabywane i naturalnie doskonalone w ontogenezie umiejętności występują w określonym porządku. Najpierw dzieci zdobywają umiejętność poszczególnych działań ruchowych (np. rzut, bieg, skok), a potem potrafią je łączyć w pewne sekwencje, aż w końcu ujawniają zdolność do wykorzystywania ich w sposób twórczy, do osiągnięcia konkretnych celów. Dbając więc o prawidłowy przebieg rozwoju dziecka należy obserwować (diagnoza osobnicza) i stymulować rozwój struktury i funkcji ciała (rozwój układów kostno-stawowego, mięśniowego, nerwowego – centralnego i obwodowego, krążenia, oddychania). Kształtowanie nowych umiejętności ruchowych zawsze należy planować w kontekście osiągniętego poziomu biologicznych możliwości. Oprócz odpowiedniego poziomu rozwoju układu kostno-stawowego, dopóki układy nerwowy i mięśniowy dziecka nie są dobrze rozwinięte, wszelkie podejmowane próby uczenia zbyt trudnych umiejętności ruchowych nie mogą dać trwałego efektu (Hurlock, 1985).

Projektując i organizując zajęcia ruchowe należy pamiętać, że małe dzieci szybko się męczą, ale też szybko regenerują. (Górna i Garbaciak, 1994). Zmęczenie może dotyczyć zarówno sfery fizycznej, jak i psychicznej dziecka. Wysilek fizyczny należy odpowiednio dozować, a bardziej intensywne zadania ruchowe przeplatać mniej intensywnymi. Dobierając treści zajęć należy głównie stosować zabawy ruchowe, które mają pozytywny wpływ nie tylko na rozwój fizyczny, ale także ruchowy, psychiczny, społeczny, intelektualny, a także na zdrowie dziecka. Ponadto zabawa jest naturalną formą aktywności w tym wieku.

Budowanie w okresie wczesnoszkolnym potencjału motorycznego dziecka z pewnością przyniesie owoce w późniejszych okresach rozwojowych zarówno w osiągniętym poziomie motoryki, jak i zasobie wyuczonych umiejętności. Niewątpliwie taki efekt możemy uzyskać, jeśli nauczyciele i najbliższe dzieciom osoby zrobią wszystko, by w okresie wczesnoszkolnym dzieci z radością uczestniczyły w zajęciach ruchowych i z ochotą do nich wracały. Ugruntowanie aktywności ruchowej na wysokim miejscu w hierarchii wartości u dziecka przed okresem dojrzewania jest swoistą gwarancją właściwego rozwoju oraz podtrzymywana tej aktywności w kolejnych latach.

## **Bibliografia**

- Astrand P.O. 1985. *Sexual dimorphism in exercise and sport*. In: Human sexual dimorphism. Symposia of the Society for the Study of Human Biology. Ed. J. Ghesquiere, R.D. Martin, F. Newcombe. Taylor and Francis, London.
- Ayers J.A. 1979. *Sensory integration and the Child*. W: Western Psychology Service. Los Angeles.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. 1992. *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., Kalka D., Sajewicz-Radtke U., Radtke B.M. 2010. *Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich i sześciolletnich*. Bateria – 5/6. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk.
- Chrzanowska M., Gołąb S. (red.). 2003. *Dziecko Krakowskie 2000. Sprawność fizyczna i postawa ciała dzieci i młodzieży miasta Krakowa*. AWF, Studia i Monografie nr 22, Kraków.
- Denisiuk L., Milicerowa H. 1969. *Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*. PZWS, Warszawa 1969.
- Górna K., Garbaciak W. 1994. *Kultura fizyczna w szkole*. Wyd. AWF, Katowice.
- Hall R.L., (ed.). 1982. *Sexual Dimorphism in homo sapiens*. Praeger, New York.
- Hirtz P. 1998. *Zur interindividuellen Variabilität der motorischen Entwicklung*. Red. R. Ricken. Academia, St. Augustin.
- Hurlock E.B. 1985. *Rozwój dziecka*. PWN, Warszawa.
- Karga M. 2006. *Podstawowe zasady obserwacji i terapii zaburzeń integracji sensorycznej u małego dziecka*. W: *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Red. B. Cytowska, B. Winczura B. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kastory-Bronowska M. 2007 *Wybrane zaburzenia rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym a diagnoza i terapia procesów integracji zmysłowej*. Materiały z konferencji Inte-

- gracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*. Wyd. WSSE, Warszawa.
- Meinel K. 1967. *Motoryczność ludzka. Zarys teorii czynności sportowych i działań ruchowych z punktu widzenia pedagogicznego*. Wyd. SiT, Warszawa.
- Mleczo E. 1991. *Przebieg i uwarunkowania rozwoju funkcjonalnego dzieci krakowskich między 7 a 14 rokiem życia*. Wyd. Monograficzne AWF, Kraków.
- Osiński W. 1988. *Wielokierunkowe związki zdolności motorycznych i parametrów morfologicznych. Badania dzieci i młodzieży wielkomiejskiej z uwzględnieniem poziomu stratyfikacji społecznej*. Monografie AWF, Poznań.
- Osiński W. 2000. *Antropomotoryka*. Wyd. AWF, Poznań.
- Przewęda R. 1973. *Rozwój somatyczny i motoryczny*. WSiP, Warszawa.
- Przewęda R., Dobosz J. 2003. *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*. Wydawnictwo AWF, Warszawa.
- Przyrowski Z. 2001. *Podstawy diagnozy i terapii integracji sensorycznej*. W: *Podstawy diagnostyki i rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*. Red. Cz. Szmigiel. Wyd. AWF, Kraków.
- Raczek J. 1987. *Motoryczność człowieka w świetle współczesnych poglądów i badań*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 1.
- Raczek J. 2010. *Antropomotoryka. Teoria motoryczności człowieka w zarysie*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Sekułowicz M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L. (red.) 2008. *Psychomotoryka. Ruch pełen znaczeń*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Szopa J., Mleczo E., Żak S. 1996. *Podstawy antropomotoryki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.
- Wojnarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K. 2012. *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wolański N. 2012. *Rozwój biologiczny człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wolański N., Pařízkova J. 1976. *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*. Sport i Turystyka, Warszawa.
- Żak St. 1991. *Zdolności kondycyjne i koordynacyjne dzieci i młodzieży z populacji wielkomiejskiej na tle wybranych uwarunkowań somatycznych i aktywności ruchowej*. Cz. I i II. Wyd. AWF, Kraków.

## **EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA – WAŻNY I WYMAGAJĄCY ETAP KSZTAŁCENIA**

Edukacja wczesnoszkolna to pierwszy etap kształcenia, który stwarza podstawy dalszego uczenia się dzieci, czyli umiejętność czytania, pisania, liczenia itp. To także etap, który wprowadza dzieci w rolę uczniów i kształtuje ich stosunek do szkolnej edukacji.

### **Edukacja wczesnoszkolna w dobie przemian**

Tak, jak zmienia się cała otaczająca nas rzeczywistość, tak i proces nauczania – uczenia się dzieci musi podlegać przemianom. Zasadniczym dokumentem regulującym dziś funkcjonowanie polskiej szkoły jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (Załącznik nr 2 Rozporządzenia MEN z 30 maja 2014 roku). Dokument ten jest, jak twierdzą jego autorzy, kontynuacją *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*<sup>4</sup>..., która między innymi precyzuje umiejętności dzieci pięcioletnich, kończących obowiązkowe, minimum roczne przygotowanie do szkoły.

Regulacje dotyczące pracy w klasach I-III odnajdujemy w części *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...* zatytułowanej – *I etap edukacyjny: klasy I-III, edukacja wczesnoszkolna*. Warto wiedzieć, że jest to dokument oparty na założeniu, iż uczniami klasy pierwszej są dzieci sześciolatnie, a klasę III kończą uczniowie ośmioletni. W treściach dokumentu znajduje się wykaz umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący trzeci rok edukacji w szkole. Za sprawą tych zapisów *Podstawa programowa* stała się narzędziem umożliwiającym analizowanie efektywności pracy nauczycieli i ich wychowanków. Oceny takiej może i powinien dokonywać sam nauczyciel, ale mogą to także czynić rodzice, dyrekcja szkoły oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego.

Na współczesną edukację wczesnoszkolną składają się treści i umiejętności z 11 obszarów edukacyjnych: edukacji polonistycznej, języka obcego nowożytnego, edukacji muzycznej, edukacji plastycznej, edukacji społecznej, edukacji przyrodniczej, edukacji matematycznej, zajęć komputerowych, zajęć technicz-

---

4. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1 Rozporządzenia MEN z 30 maja 2014r.).

nych, wychowania fizycznego, etyki. W większości polskich szkół wszystkie zajęcia w klasach I-III prowadzi jeden nauczyciel, pedagog wczesnoszkolny. Jednakże wspomniany wyżej dokument, zawiera zapis, w myśl którego prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje.

Od kilkunastu już lat zaleca się nauczycielom wczesnej edukacji, by pracując z dziećmi, zrezygnowali z systemu przedmiotowo-lekcyjnego, na rzecz tzw. kształcenia zintegrowanego. W praktyce oznacza to, że uczniowie klas I-III nie mają 45-minutowych lekcji i kolejno po sobie następujących przedmiotów. Nauczyciel organizuje natomiast całodzienne zajęcia, podporządkowane określonej tematyce. Na pracę w takim dniu składają się logicznie zestawione zadania, poprzez które uczniowie, sięgając do działań z różnych obszarów edukacji – np. polonistycznych, przyrodniczych, społecznych, plastycznych i innych, poznają lub pogłębiają znajomość jakiegoś wycinka rzeczywistości.

Kiedy dzieci poznają np. lekturę „Kajtkowe przygody” Marii Kownackiej, mogą nie tylko analizować losy jej bohatera – bociana, któremu przyszło z powodu kontuzji pozostać w Polsce na zimę, ale mogą także doskonalić: umiejętność formułowania opisu i nazywania charakterystycznych elementów budowy ciała ptaka; poszerzać wiedzę geograficzną, odszukując na mapie – Polskę i południowe wybrzeża Afryki, miejsce pobytu polskich bocianów zimą; mogą także doskonalić swoją sprawność matematyczną, poprzez dokonywanie obliczeń kalendarzowych dotyczących czasu spędzanego przez bociany w Polsce, w Afryce i w podróży z jednego do drugiego miejsca.

Dążenie do takiej, jak zaprezentowana na przykładzie, integracji treści kształcenia (czyli kreowania całościowego obrazu poznawanego wycinka rzeczywistości, nazywania jej elementów oraz dostrzegania, zachodzących między tymi elementami, relacji i związków), jest – jak wynika z badań psychologicznych – zgodne z dziecięcym sposobem poznawania świata. To my dorośli podzieliliśmy wiedzę o świecie na dziedziny i dyscypliny naukowe. Dla dziecka świat, rzeczywistość – to całość. Rolą nauczyciela jest zatem dobieranie takich tematów zajęć i projektowanie do nich takich zadań, które pozwolą na poznawanie danego fragmentu rzeczywistości przy wykorzystaniu wielokierunkowych analiz i działań. Nawijając do możliwości uczestnictwa w edukacji wczesnoszkolnej nauczycieli innych specjalności, np. plastyków, muzyków, nauczycieli wychowania fizycznego, warto zauważyć, że włączanie się tych osób w projektowanie i praktyczną realizację idei kształcenia zintegrowanego wydaje się ze wszech miar korzystne i pożądane.

Idea całościowego nauczania dzieci nie jest nowa, korzeniami swymi sięga



przełomu XIX i XX wieku. Nowsze natomiast są propozycje, by w pracy z uczniami klas I-III zmierzać także do tzw. integracji wiedzy w umyśle każdego wychowanka (Klus-Stańska i Nowicka, 2005). Ten kierunek myślenia nawiązuje do nurtu filozoficznego określanego mianem – konstruktywizmu. Zakłada on, że warunkiem rozwoju jednostki jest jej własna aktywność. Wiedza, którą posiada jednostka, nie jest efektem nauczania, przekazu, ale wynikiem uczenia się, myślenia, działania, rozwiązywania problemów, negocjowania i dyskusowania z innymi osobami. Wiedza w umyśle jednostki nie buduje się poprzez dołączanie nowych elementów, ale kiedy taki element się pojawia wywołuje reorganizację dotychczasowych zasobów. By opisana strukturyzacja rzeczywiście następowała, jednostka musi być aktywna, czyli zaangażowana intelektualnie, emocjonalnie i praktycznie. Do czego potrzebny jest w tej sytuacji nauczyciel? Jego zadaniem jest projektować i tworzyć warunki do realizacji w klasie lub w terenie różnorodnych sytuacji edukacyjnych, czyli zadań sprzyjających dziecięcej aktywności, w tym ich zaangażowania nie tylko umysłowego, ale też uczuciowego i ruchowego. Dlatego właśnie w klasach I-III nie można powiedzieć do dzieci *usiądźcie grzecznie i posłuchajcie, a pani nauczy was np. jak dbać o zdrowie*. Bo to one same muszą odkryć, że o zdrowie trzeba dbać, bo choruje ten, kto tego nie robi. A odkryciom może sprzyjać: analizowanie przykładów sytuacji choroby z własnego doświadczenia, w tym – badanie, rozważanie przyczyn i konsekwencji, przeprowadzanie wywiadów z pracownikami służby zdrowia, rodzicami, analizowanie historyjek obrazkowych i treści czytanych opowiadań, improwizowanie scenek prezentujących zachowania uznawane przez dzieci za korzystne i za niekorzystne dla zdrowia, dyskusowanie o ich słuszności.

Wymienione przykłady działań bazują na kilku, z długiej listy metod i technik pracy, jakie powinien – budując swój warsztat zawodowy – poznać nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Obecnie za najbardziej korzystne uważa się takie metody i techniki pracy dydaktyczno-wychowawczej, które sprzyjają aktywizacji dzieci w procesie uczenia się. Do najbardziej popularnych należą: gry i zabawy, eksperymenty i doświadczenia badawcze, dyskusje, ćwiczenia dramowe, metoda projektów, inscenizacji i wiele innych (Brudnik, Moszczyńska i Owczarska, 2000).

Na uwagę zasługują także dwie formy organizacji pracy uczniów, których użyteczność dla współczesnej edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie akcentowana. Są to wycieczki oraz praca zespołowa, czyli działania w parach i małych grupach. Znacząca rola wycieczek staje się oczywista, jeśli uświadomimy sobie fakt, iż myślenie dziecka 6-8 letniego bazuje na tzw. myśleniu konkretno-obrazowym. Inaczej mówiąc, poznanie dziecka jest najefektywniejsze wówczas, gdy

zachodzi możliwość jego bezpośredniego kontaktu z poznawanym obiektem czy zjawiskiem. I dlatego właśnie, gdy chcemy by nasi wychowankowie uczyli się rozpoznawać gatunki drzew – idziemy do parku lub do lasu, a gdy wspólnie zgłębiamy tajniki zawodu aktora – wybieramy się na spektakl teatralny i jeśli jest taka możliwość, odwiedzamy kulisy, garderoby i inne ważne miejsca oraz osoby. Z kolei zauważalny ostatnio wzmożony nacisk na pracę grupową uczniów klas I-III jest konsekwencją przyjęcia konstruktywistycznej perspektywy pojmowania procesu edukacji. Działając w grupie uczniowie mają bowiem możliwość badania, eksperymentowania, a przy okazji tworzenia większej liczby pomysłów rozwiązania danego problemu, doskonalenia umiejętności argumentowania swoich racji i wysłuchiwania racji innych osób, negocjowania oraz budowania kompromisów (Pawlak, 2009). Wszystko to, sprzyja aktywności dzieci, a zatem może zaowocować ich osobistym rozwojem.

## **Specyfika komunikacji nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej**

Proces komunikowania się bywa różnie definiowany. Zdaniem Z. Nęckiego (1996) jest to wymiana wiadomości między osobami pozostającymi w bezpośrednim kontakcie, współdziałającymi ze sobą. Natomiast L. Grzesiuk (1994) pojmuje komunikację jako wymianę, pomiędzy uczestnikami interakcji, zachowań werbalnych i niewerbalnych, które zawierają intencję przekazu oraz wspólne dla partnerów znaczenie.

W ostatnich latach dość często zwraca się uwagę na fakt, iż proces porozumiewania się ma charakter wielowymiarowy i warto rozpatrywać go w co najmniej trzech warstwach: werbalnej, niewerbalnej i sytuacyjnej. Podobnie pojmowaną złożoność komunikacji akcentuje się także w badaniach nad porozumiewaniem się w klasie szkolnej, a publikowane analizy pozwalają dostrzec pewną specyfikę relacji podmiotów edukacji.

Umiejętność porozumiewania się z innymi ludźmi jest jednym z czynników warunkujących relacje społeczne każdej jednostki. W edukacji wczesnoszkolnej uczniowie stają przed trudnym wyzwaniem równoległej pracy nad kilkoma ważnymi zadaniami, w tym nad poznawaniem wiedzy o języku (np. konstruowanie i rozróżnianie różnych rodzajów zdań), nad doskonaleniem własnej sprawności językowej (np. wypowiedzianie się w formie opowiadania czy opisu) i nad praktycznym wykorzystaniem języka dla realizacji różnych celów (np. przekonania nauczyciela lub kolegi do własnych racji, odmówienia wykonania jakiejś czynności, do której nakłania ktoś z rówieśników lub starszych kolegów czy do zaplanowania lub oceny własnych i cudzych działań). Warto pamiętać, że dla wielu dzieci w wieku wczesnoszkolnym są to naprawdę trudne wyzwania.

Nauczyciele klas I-III muszą być świadomi poziomu sprawności porozumiewania się swoich wychowanków i uwzględniać go w komunikacji z nimi. Wyrazem tej świadomości powinna być nauczycielska kompetencja językowa i komunikacyjna.

Kompetencją językową dysponuje osoba, która rozumie i wytwarza wypowiedzi poprawne pod względem reguł gramatycznych. Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że mowa nauczyciela jest wzorcem, który naśladują jego uczniowie, a zatem kompetentny językowo nauczyciel wspiera rozwój kompetencji językowej swoich wychowanków.

Jednak dla sprawnego porozumiewania się sama kompetencja językowa nie jest wystarczająca. Istotne znaczenie ma także kompetencja komunikacyjna, czyli wiedza o regułach budowania wypowiedzi zależnie od sytuacji i przyjmowanej roli społecznej. Specyfika wczesnoszkolnego wieku dzieci wymaga na przykład, by nauczyciele formułowali krótkie i precyzyjne polecenia dla uczniów. Psycholog B. Januszewska pisze: „dzieci (...) zdolne są do objęcia uwagą w tym samym czasie 2-3 informacji czy czynności. Jeżeli wymagamy od dziecka zwrócenia uwagi na więcej elementów, to dziecko tak się rozprasza, że nic nie dochodzi do jego świadomości” (Januszewska, 2010, s. 53). Kompetencją komunikacyjną powinien dysponować każdy nauczyciel, a każdy z uczniów winien mieć możliwość do jej nabywania w toku procesu edukacji.

Na istnienie jeszcze innego ważnego aspektu komunikacji nauczyciela i uczniów zwracał uwagę L. Wygotski. Twierdził on, że nawet jeżeli dorosły i dziecko rozmawiają tym samym językiem, to i tak reprezentują dwa różne światy. Mają bowiem inne doświadczenia, odmienne możliwości poznawcze, różną dojrzałość emocjonalną i niejednaki sposób spostrzegania problemu (Wygotski, 1971). Ten sam komunikat werbalny może zatem zostać odebrany inaczej przez dziecko, a inaczej przez nauczyciela. Warunkiem porozumienia wydaje się być w tej sytuacji tzw. negocjowanie znaczeń, czyli zaprezentowanie własnej i wysłuchanie cudzej wypowiedzi, interpretacji pojęć, intencji. Ustalanie znaczeń wymaga od nauczyciela – jako osoby animującej interakcje edukacyjne – świadomości, otwartości, cierpliwości i czasu, ale warto też uczyć takiego negocjowania naszych wychowanków.

Obok komunikacji werbalnej istotne znaczenie ma również ta niewerbalna. Zachowania pozawerbalne, czyli np. gestykulacja, wyraz mimiczny, kontakt wzrokowy, kontakt dotykowy, dystans fizyczny, pozycja ciała zawsze towarzyszą komunikatom werbalnym, a jednak często nie uświadamiamy sobie ich znaczenia dla procesu porozumiewania się.

Komunikaty pozawerbalne to ważne narzędzia pracy nauczycielskiej. Gestem można przecież zachęcić ucznia do dalszej pracy (np. bezgłośnie oklaski) lub powstrzymać nieakceptowane zachowanie (uniesiona dłoń do gestu stop). Mimiką da się potwierdzić słuszność wypowiedzi (np. życzliwym uśmiechem), jak i poddać ją w wątpliwość

(np. uniesieniem brwi). Używając intonacji lub natężenia głosu przyciągamy uwagę dzieci do własnej osoby (czasem może temu służyć głośniejsze mówienie, ale czasem także mówienie szeptem) lub podkreślamy, eksponujemy pewne treści. Zajmując określone miejsce w sali lekcyjnej, możemy skracać przestrzeń (np. zbliżając się do nieśmiałego dziecka dajemy mu większe poczucie bezpieczeństwa, oczywiście jeśli nasze relacje z nim są dobre, przyjazne) lub powiększać dystans (np. gdy zależy nam na komunikacji z całym zespołem klasowym równocześnie).

W pracy nauczycieli szczególnie niebezpieczny jest brak znajomości komunikatów nadawanych w sposób niewerbalny przez dzieci. Często bowiem przypisywane im przez nauczyciela znaczenia różnią się z ich rzeczywistym znaczeniem dla dziecka, np. ziewanie ucznia może być odczytane jako lekceważenie nauczyciela, podczas gdy jest to oznaką niedotlenienia organizmu, wiercenie się w ławce często interpretowane jako przeszkadzanie może sygnalizować potrzebę skorzystania z toalety.

Umiejętności komunikacyjne najpełniej ujawniają się, ale także mają szansę rozwinąć – w interakcjach, czyli w kontaktach interpersonalnych. O tym czy jednostkom uda się porozumieć decyduje wiele czynników. Za wskaźniki efektywności komunikacji uznaje się np. zakres uzyskanego porozumienia, poziom zaspokojenia potrzeb osób komunikujących się lub poziom efektywnego wykonania wspólnych działań.

Ponieważ w edukacji wczesnoszkolnej animatorem komunikacji w toku zajęć jest nauczyciel, ważne jest zatem, by dysponował on takimi umiejętnościami, które efektywnej komunikacji sprzyjają. M. Grochowalska (2001) zalicza do nich:

- umiejętność uważnego słuchania (uważny słuchacz zapewnia mówiącemu dziecku potrzebę bezpieczeństwa, słuchając nie przeszkadza w wypowiedzi, nie ocenia jej, nie poprawia błędów językowych; sam udziela odpowiedzi wcześniej przemyślanych, w czasie rozmowy dba o właściwą pozycję – twarzą w twarz, śledzi przekazywane komunikaty pozawerbalne);
- umiejętność komunikatywnego zadawania pytań (pytania kierowane do dziecka to dobry sposób na nawiązanie przez nauczyciela interakcji, na otwarcie rozmowy);
- umiejętność dostarczania jasnych informacji zwrotnych (krótkie wtrącenia ze strony słuchacza zachęcają do kontynuacji wypowiedzi, sprzyjają dalszej komunikacji, a także ułatwiają zidentyfikowanie problemu);
- umiejętność parafrazowania (przez szersze rozwinięcie wypowiedzi, nauczyciel może pokazać, co usłyszane słowa dziecka dla niego znaczą);
- umiejętność wysyłania spójnych komunikatów (werbalnych i pozawerbalnych).

Pisząc o umiejętnościach sprzyjających efektywnej komunikacji warto zwrócić uwagę na czynniki ją utrudniające. Należy do nich np. rozkazywanie i pouczanie rozmówcy, osądzanie i krytykowanie go, a także niezgodność komunikacji werbalnej i niewerbalnej (np. nauczyciel grożąc uczniowi palcem powtarza słowo – *pięknie, pięknie*).

Kończąc rozważania o komunikowaniu się trzeba podkreślić, że porozumiewanie się z dziećmi wymaga wykreowania takich sytuacji, w których na pierwszym miejscu zaspokojona będzie dziecięca potrzeba bezpieczeństwa. Jest to potrzeba warunkująca pojawienie się innych potrzeb, np. poznania, uczenia się, kontaktu z rówieśnikami i dorosłymi. Dobre relacje powinny dotyczyć nauczyciela i uczniów, a także kontaktów rówieśniczych. Trudno bowiem porozumiewać się z osobami, które napawają nas lękiem, lub których nie lubimy. Oczywiście jest to możliwe, ale o wiele trudniejsze niż porozumiewanie się z życzliwym nam otoczeniem.

Komunikując się z uczniami klas I-III warto też posługiwać się różnorodnymi, ale celowo dobranymi środkami dydaktycznymi. Ich obecność zaciekawia i sprzyja koncentracji uwagi dzieci. Łatwiej jest im np. opowiadać o wakacjach, gdy mają przed sobą pamiątki z nich lub malować jesienny park, gdy w sali lekcyjnej są zebrane wcześniej w parku liście.

I na koniec jeszcze jedno spostrzeżenie – efektywnej komunikacji sprzyjają także takie zachowania jak: szacunek okazywany rozmówcy i partnerskie traktowanie go. W komunikacji z uczniami klas I-III przejawiać się one mogą w tym, że nasi uczniowie będą mieli prawo do wypowiedzania się i argumentowania własnych opinii (nawet tych sprzecznych z opinią nauczyciela lub rówieśników), do zadawania pytań nauczycielowi, koleżankom i kolegom (bez narażania się na negatywną ocenę lub wyśmianie) oraz do uzyskania pomocy i wsparcia w sytuacjach dla siebie trudnych.

## **Kreowanie dyscypliny w klasach I-III szkoły podstawowej**

Dyscyplina szkolna większości z nas kojarzy się z działaniami ukierunkowanymi na zachowanie porządku podczas zajęć. Badacze dyscypliny pojęcie to postrzegają znacznie szerzej. Łącząc je z organizacją grup społecznych – rozumieją ją jako podporządkowanie przepisom, regulaminowi, ustalonemu porządkowi oraz jako posłuszeństwo w służbie (por. Morawska, 2003). A traktując dyscyplinę jako cechę człowieka (dyscyplina wewnętrzna) – kojarzą ją z opanowaniem, samokontrolą, dobrowolnym podporządkowaniem wartościom moralnym i intelektualnym, niezależnie od wynikających z tego trudności czy nieprzyjemności (por. Morawska, 2003).

W literaturze poświęconej problematyce dyscypliny spotykać można różne klasyfikacje i charakterystyki jej modeli. Na przykład modele opisane przez R. M. Nakamurę oparte są na odmiennym przekonaniu dotyczącym tego, jak uczniowie przyswajają wiedzę na temat dyscypliny.

**Despotyczny model dyscypliny** bazuje na karach. Nauczyciele, którzy stosują kary, sami podejmują wszystkie decyzje, sprawują całkowitą władzę i kontrolę, sami rozwiązują problemy. Warto jednak w tym miejscu przywołać słowa R. M. Nakamury,

który trafnie zauważa: „faktycznie kara sprawia zwykle, że niewłaściwe zachowanie zostaje przerwane (...), jednak współpraca, jaką w ten sposób osiągamy, może mieć wysoką cenę: zranione uczucia, nadszarpnięte relacje i nacechowane złością przepychanki o to, kto ma wpływ i władzę” (Nakamura, 2011, s. 341).

**Dyscyplina pobłażliwa** – to demokratyczny proces bez granic, reguł i ładu. W reakcji na niewłaściwe zachowanie ucznia, pobłażliwy nauczyciel odwołuje się do jego intelektu i odpowiedzialności, zmienia swoje własne strategie, ulegając dominacji ucznia i tworząc mu równocześnie pole do manipulacji i ignorowania zaleceń. Zdaniem Nakamury: „pobłażliwość nie powoduje zwykle zaprzestania niewłaściwego zachowania, nie uczy też niczego o zasadach, współpracy, odpowiedzialności czy szacunku dla autorytetów” (Nakamura, 2011, s. 345).

**Dyscyplina efektywna** wymaga równowagi między stanowczością a pobłażliwością. W tym modelu istotne jest jasne i precyzyjne określenie granic, dopuszczalnych wyborów oraz ich konsekwencji. To uczniowie są odpowiedzialni za to, jak się zachowują, bo to oni podejmują decyzje. Według R. M. Nakamury odyscyplina efektywna „jest procesem, który pozwala ustanowić zasady najbardziej korzystne zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Pozwala nauczyć reguł, współpracy, odpowiedzialności i szacunku dla autorytetów” (Nakamura 2011, s. 346). Formułuje on także następujące etapy działań nauczycielskich w kształtowaniu dyscypliny efektywnej:

1. Komunikowanie oczekiwań dotyczących zachowania (ściśle określonych granic).
2. Komunikowanie wiary w uczniowskie umiejętności rozwiązywania problemów.
3. Oferowanie możliwości odczekania, aż uczniowie się uspokoją.
4. Zapewnienie im szansy rozwiązania problemu.
5. Jeśli to konieczne, oferowanie ograniczonego wyboru o logicznych lub neutralnych konsekwencjach (Nakamura, 2011).

Zgłębiając problematykę dyscypliny, wielu badaczy koncentruje się na sposobach jej wdrażania, jednak najpierw należy uświadomić sobie, jakich sytuacji szkolnych termin *dyscyplina* dotyczy. Materia, z którą zmagają się osoby wdrażające uczniów do dyscypliny jest dosyć rozległa. R. M. Nakamura do najczęściej spotykanych klasowych problemów z dyscypliną zalicza: „kłótnie, obelgi oraz wulgarny język lub gesty, zapominanie, uporczywość i bójki pomiędzy uczniami, brak odpowiedzialności” (Nakamura, 2011, s. 355).

Z kolei E. Góralczyk wymienia:

- hałasowanie i gwar na lekcji, gadanie, rzucanie przedmiotami,
- bujanie się na krześle, patrzenie w okno, chodzenie po klasie podczas zajęć,

- brak przyborów – linijki, długopisu, stroju gimnastycznego,
- ociąganie się, opóźnianie,
- spóźnianie się, wagary, oszukiwanie, kłamstwo,
- przezywanie, wyśmiewanie, dokuczanie,
- groźby słowne, straszenie, bicie, kopanie (Góralczyk, 2007, s. 41).

A jakie przejawy braku zdyscyplinowania dostrzegają same dzieci? Oto kilka zachowań wymienionych przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej:

- krzyczenie,
- jedzenie podczas lekcji,
- dokuczanie innym uczniom,
- rozmawianie w czasie lekcji,
- bieganie po szkolnych korytarzach,
- bycie niegrzecznym,
- bicie innych (Żak, 2010, s. 97):.

Z kolei na pytanie o sytuacje, w których najczęściej występują problemy z utrzymaniem dyscypliny, nauczycielki klas I-III wymieniły:

- chodzenie po klasie w czasie lekcji,
- mówienie bez pozwolenia,
- brak reakcji na upomnienia,
- zbędne rozmowy w ławce lub podczas pracy grupowej,
- bliskość czasu – wolnego od zajęć szkolnych np. ferii (Kuboń, 2010, s.75).

Już sama lektura wymienionych symptomów pozwala zauważyć, że dotykamy kwestii wyjątkowo dziś aktualnych, ale także niestety niełatwych. Każde z zaprezentowanych wyżej zachowań to inny problem, wymagający przemyślanej strategii działania, a często także doboru metody postępowania adekwatnej dla sytuacji konkretnego dziecka. Żeby móc dokonywać takich wyborów trzeba jednak mieć bogaty warsztat zawodowy, czyli dysponować wieloma sposobami i pomysłami działań dyscyplinujących.

S. Mieszalski uważa, że „utrzymywać dyscyplinę, to tyle, co czuwać nad klasą, nad tym co robią uczniowie. To obserwowanie ich zachowania, reagowanie i wpływanie na nie tak, by nie zakłócały przebiegu lekcji, to ograniczanie zachowań dysfunkcyjnych” (Mieszalski, 1997, s. 88). Przytoczony cytat można odczytać jako wyzwanie dla nauczycieli, bo to od nich zależy, czy uda im się zapanować, w bardzo różnych przecież sytuacjach, zarówno nad własnymi emocjami, jak i nad emocjami oraz zachowaniami swoich wychowanków. Nawet badani uczniowie klas I-III, uznając dyscyplinę za „ważną, potrzebną i dobrą”, stwierdzili równocześnie, że „jest to trudne”. A gdy

zaproponowano im zajęcie miejsca nauczyciela dodali: „*najlepiej robi to nasza Pani, my możemy jej tylko pomóc*” (por. Żak, 2010).

Analiza literatury przedmiotowej pozwala dostrzec obecność różnych rozwiązań dyscyplinujących, a mianowicie:

- ustalajmy reguły wspólnie z uczniami, czuwajmy nad ich przestrzeganiem (opracujmy także system konsekwencji) i modyfikujmy je jeśli zachodzi taka potrzeba;
- porozumiewając się z uczniami dbajmy o jasne i zwięzłe komunikaty, którym nie towarzyszy podnoszenie głosu czy zachowania nieakceptowane; dając taki przykład możemy stopniowo wymagać podobnych zachowań od dzieci;
- wykorzystujmy komunikaty niewerbalne dla powstrzymania pewnych zachowań (np. zbliżmy się do ławki przeszkadzającego ucznia lub spotkajmy się z nim wzrokiem) lub dla ich wzmocnienia (np. przytaknijmy skinieniem głowy lub pokażmy gest bezgłośnego klaskania);
- umiejętnie wykorzystujmy bogactwo naszego głosu, czyli jego natężenie: głośniej i ciszej (czasem warto zacząć mówić bardzo cicho lub nawet zamilknąć i cierpliwie poczekać aż uczniowie zauważą, że zajęcia toczą się dalej lub zostały przerwane), intonację (np. dla podkreślenia wyjątkowo interesujących informacji lub kwestii dyskusyjnych), barwę (np. sięgając po elementy improwizacji teatralnej);
- dostrzegajmy i eksponujmy zachowania pozytywne, czyńmy to jednak szczerze, bez manipulacyjnego podtekstu i fałszu (wyrażając uznanie precyzyjnie podkreślimy, czego dotyczy);
- stopniujmy ostrość konsekwencji (np. najpierw ignorowanie, potem gest powstrzymujący, dopiero potem słowne ostrzeżenie, gdy to nie działa – uwaga do dziennika, a na końcu powiadomienie rodziców);
- koncentrujmy się na zachowaniach, nie na osobach, to zachowania bywają złe – nie osoby;
- starajmy się zapobiegać złym zachowaniom, dbając o atrakcyjność naszych zajęć, ich precyzyjne planowanie i sprawne przeprowadzanie.

Zdaniem A. Morawskiej efektywne rozwiązywanie problemów z dyscypliną jest ułatwione wówczas, gdy opracowany jest spójny system zasad dla całej szkoły. W naszych placówkach najczęściej jest on zapisany w statucie szkoły, w którym znajduje się zestawienie praw i obowiązków ucznia oraz konsekwencji ich respektowania i naruszania (Morawska, 2003).

Nauczyciel kreując dyscyplinę w swoim zespole dziecięcym powinien uwzględ-



niać jej dwa aspekty: zewnętrzny i wewnętrzny. Obydwa ujęcia są istotne i ściśle się ze sobą wiążą. Trudno bowiem o wypracowanie dyscypliny wewnętrznej, gdy brakuje tej zewnętrznej, wspomagającej i animującej pracę zespołu oraz jednostki. Można dostrzec także zależność odwrotną – w grupie osób o silnej dyscyplinie wewnętrznej, świadomej własnych potrzeb i celów, łatwiej jest osiągnąć dyscyplinę zewnętrzną.

Warto także mieć świadomość tego, że „dyscyplina nie zależy od dyscyplinowania (zaprowadzania porządku), lecz od zręczności pedagogicznej (zarówno w dydaktyce, w stosowaniu odpowiednich metod, jak też w komunikacji werbalnej i niewerbalnej)” (Nolting, 2004, s. 18).

## **Bibliografia**

- Brudnik E., Moszczyńska A., Owczarska B. 2000. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Zakład Wydawniczy SFS, Kielce.
- Góralczyk E. 2007. *Nauczycielem być ... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Grochowalska M. 2001. *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*. W: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III. Nowoczesna Szkoła nr 5*, Red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Grzesiuk L. 1994. *Studia nad komunikacją interpersonalną*. PTS, Warszawa.
- Januszewska B. 2010. *Mam 6 lat i idę do szkoły. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Seventh Sea, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa.
- Kuboń M. 2010. *Możliwości budowania dyscypliny w klasach 1-3 kształcenia zintegrowanego*. Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem B. Pawlak, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków.
- Mieszalski S. 1997. *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Morawska A. 2003. *Dyscyplina szkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Nakamura R. M. 2011. *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*. Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa.
- Nęcki Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Nolting H. P. 2004. *Jak zachować porządek w klasie*. GWP, Gdańsk.
- Pawlak B. 2009. *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Roz-*

*wiązania praktyczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Wygotski L. S. 1971. *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.

Żak A. 2010. *Możliwości wdrażania uczniów edukacji wczesnoszkolnej do dyscypliny w szkołach publicznych i niepublicznych*. Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem B. Pawlak, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków.

## NAUCZYCIELE I RODZICE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

O potrzebie współdziałania nauczycieli i rodziców w procesie edukacji dzieci mówi się i pisze coraz więcej, a jednak realizacja tego zadania nadal napotyka na wiele przeszkód. Przyczyn tego stanu można doszukiwać się w różnych obszarach, np.: w niewystarczających kompetencjach nauczycielskich, w niedostatecznej świadomości i zbyt małym zaangażowaniu samych rodziców, ale także w braku tradycji dobrego współdziałania wymienionych podmiotów.

### Partnerstwo nauczycieli i rodziców w edukacji dzieci

Aktywne uczestnictwo rodziców w procesie szkolnej edukacji dzieci to w naszym kraju dosyć nowy pomysł, wynikający z demokratycznych przemian, a nie z dobrych, sprawdzonych wzorców. Warto przypomnieć, że pojęcie *trójpodmiotowości polskiej szkoły* (uznające prawo trzech grup społecznych – uczniów, nauczycieli i rodziców do kreowania i współdecydowania o szkolnym procesie edukacji) pojawiło się w rodzimych publikacjach pedagogicznych dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych minionego stulecia. Nieco później w Ustawie o Systemie Oświaty (z 7 września 1991) zapisane zostały regulacje dające podstawy do realizacji trzech zasadniczych praw rodzicielskich:

- prawa wyboru szkoły dla dziecka;
- prawa do określania wychowania i rodzaju nauczania małoletnich dzieci;
- prawa do wychowywania dzieci zgodnie z przekonaniami i poglądami ich rodziców (Mendel, 1998).

Dodać trzeba koniecznie, że przywołane prawa gwarantują polskim rodzicom zapisy Konstytucji RP.

We współczesnych publikacjach najczęściej używanym określeniem relacji między nauczycielami a rodzicami jest *partnerstwo*. Łacińskie *pars* oznacza *część*, a zatem *partner* to osoba, składająca się na pewną całość. Dla urzeczywistnienia idei partnerstwa w kontaktach nauczycieli i rodziców, niezbędne wydaje się więc dostrzeżenie konieczności integracji (scalenia) oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych obu środowisk – szkoły i domu.

Przyjęcie zaprezentowanych założeń teoretycznych oraz regulacji prawnych wymaga od wielu nauczycieli i rodziców zmiany dotychczasowego sposobu myślenia

i działania, albowiem partnerskie współdziałanie oznacza też równość w kwestii stanowienia celów, przebiegu i wyników wspólnych działań, ale też autonomię praw i obowiązków każdej ze stron.

Obowiązek wprowadzenia zasygnalizowanych wyżej przemian spoczywa na nauczycielach, bo to oni są osobami powołanymi do inicjowania pierwszych kontaktów z rodzicami uczniów oraz do ich aranżowania, a także animowania (ożywiania) w kolejnych miesiącach i latach edukacji dzieci. W realizacji tego obowiązku pomoc może uwzględnienie następujących etapów współdziałania:

- 1/ projektowanie: sprecyzowanie celów nauczycielskich i rodzicielskich, uzgodnienie zakresu i obszarów współpracy, opracowanie systemu komunikacji;
- 2/ planowanie pracy w danym roku: ustalenie terminarza wspólnych spotkań; uzgodnienie ważnej dla obu stron tematyki zebrań, określenie i podział zadań szczegółowych;
- 3/ realizacja: planowe i systematyczne spotkania w formie: zebrań klasowych, rozmów indywidualnych, imprez i wycieczek; spotkania okolicznościowe – np. rozmowy telefoniczne, korespondencja, spotkania ogólnoszkolne, zajęcia otwarte; diagnozowanie postępów i trudności dziecka poprzez wspólną analizę wytworów, prac i zachowań ucznia;
- 4/ ewaluacja: systematyczne i jawne gromadzenie i analizowanie informacji o dotychczasowych relacjach nauczycieli i rodziców; podejmowanie działań ukierunkowanych na dalszą efektywną i satysfakcjonującą realizację ustalonych celów (Pawlak, 2003).

Nie jest tak, że tylko nauczyciele mają obowiązki względem rodziców. Druga strona także powinna się zaangażować. Zwłaszcza, że pracownicy placówek oświatowych reprezentują instytucje, które mają za zdanie: *wspierać rodziców w realizacji ich obowiązków dotyczących rozwoju i edukacji dzieci* (Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Zadania ogólne szkoły, 1999).

W tym kontekście warto także przytoczyć kilka punktów z dokumentu opracowanego przez EPA (European Parents Association, czyli organizację skupiającą stowarzyszenia rodzicielskie z krajów Wspólnoty Europejskiej), znanego jako – *Karta praw i obowiązków rodziców*:

- Rodzice mają obowiązek zaangażowania się, jako partnerzy, w nauczanie dzieci w szkole;
- Rodzice mają obowiązek przekazywania szkołom wszelkich informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych;
- Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać (Pawlak, 2003, s. 18-19).

Partnerskie współdziałanie nauczycieli z rodzicami uczniów ciągle jeszcze rodzi wiele kontrowersji i jest zaliczane do najtrudniejszych zadań pedagogicznych. Porozumiewanie się z osobami dorosłymi wymaga bowiem przekonania ich do własnych – nauczycielskich pomysłów i wyborów, ale też obliuguje do wysłuchania racji, propozycji, a także zastrzeżeń drugiej strony. Dla osiągnięcia partnerskich relacji potrzebna jest (po obu stronach) otwartość, zaufanie i chęć „dogadania się”. Z pewnością sprzyja temu świadomość znaczenia, jaką dla siły oddziaływania może mieć wspólne działanie przedstawicieli dwóch najważniejszych dla młodego pokolenia środowisk – domu i szkoły.

W budowaniu partnerskich relacji z rodzicami za niezbędne należy uznać też takie kompetencje, jak: kontaktowość i sprawność komunikacyjna, skuteczne budowanie zespołu rodzicielskiego, zażegnywanie konfliktów i wypracowywanie kompromisów. Z pewnością nie są to proste umiejętności, ale gdy napotkamy przeszkody wówczas warto przypomnieć sobie i naszym partnerom, że cel, czyli możliwie najlepsza pomoc w rozwoju dzieci, mamy wspólny.

### **Formy kontaktów nauczycieli i rodziców**

Uczestnictwo rodziców w procesie szkolnej edukacji ich dzieci jest dziś zachowaniem uznawanym za standardowe, a zatem właściwe dla niego warunki powinny być stworzone w każdej placówce. O tym jaki zakres, jakie formy i jaką częstotliwość takie uczestnictwo przyjmie decyduje wiele czynników. Kreują je z pewnością sami rodzice i nauczyciele, ale w pewnym stopniu także dyrekcja placówki, uczniowie oraz regulacje zapisane w statucie i regulaminie szkolnym.

Zasadniczą podstawę, wyznaczającą ramy współdziałania, najczęściej tworzy wykorzystywany w danej szkole zestaw form kontaktu nauczycieli i rodziców. Tradycyjnie już przynależą do niego: **zebrania klasowe** oraz **indywidualne rozmowy**. Warto jednak w tym miejscu dodać, że im szerszy jest zestaw proponowanych do wykorzystania form kontaktu, tym większe zachodzi prawdopodobieństwo znalezienia form odpowiadających różnym osobom (Pawlak, 2003).

Zebrania klasowe i indywidualne rozmowy są stosowane powszechnie od wielu już lat. Niestety doniesienia z badań dowodzą, że formy te często są źle organizowane i niewłaściwie wykorzystywane. Trzeba uświadomić sobie fakt, iż główny ciężar odpowiedzialności za popełniane błędy spoczywa na nauczycielach, albowiem ich rolą jest profesjonalna animacja współdziałania rodziców ze szkołą, w tym także – kompetentne aranżowanie i prowadzenie wspólnych spotkań (Kosińska, 1999). Oczywiście druga strona, czyli rodzice, także mogą i powinni aktywnie włączyć się w działania kreujące właściwe relacje domu i szkoły.

Co zatem składa się na przygotowanie i realizację tych podstawowych form kon-

taktu nauczycieli i rodziców, jakimi są zebrania klasowe i indywidualne rozmowy?

**Zebrania** – to cykliczne spotkania wszystkich rodziców danego zespołu klasowego z wychowawcą, a czasem także z innymi nauczycielami uczącymi konkretną grupę dzieci. Organizując zebrania, warto zwrócić uwagę na następujące elementy:

- terminy spotkań na dany rok dobrze jest z góry zaplanować i przedstawić na pierwszym spotkaniu, po to by rodzice mogli je uwzględnić we własnych terminarzach;
- o każdym zebraniu warto rodzicom przypomnieć, przygotowując pisemne zaproszenie i informując w nim precyzyjnie: gdzie i kiedy spotkanie się odbędzie, czego będzie dotyczyło i jak długo będzie trwało;
- w toku spotkania omawiane powinny być aktualnie realizowane zamierzenia dydaktyczne i wychowawcze, warto też prezentować wykorzystywane w klasie strategie i metody pracy z dziećmi (jest to jedna z dróg prowadzących do ujednoczenia oddziaływań szkoły i domu);
- podczas zebrania nie wolno analizować postępów, możliwości ani trudności w nauce indywidualnych uczniów, omawiane być powinny tylko te kwestie, które dotyczą wszystkich zebranych (sprawy indywidualne omawia się w innym terminie i w cztery oczy);
- pojawiające się w toku spotkania pytania od rodziców lub ich inicjatywy warto wykorzystywać jako okazję do rozmów i dyskusji, sprzyja to bowiem z jednej strony – ośmieleniu rodziców, a z drugiej – uświadomieniu im ich własnej odpowiedzialności za rozwój i edukację dzieci, pomaga też w budowaniu jednolitych zasad i wymagań kierowanych pod adresem dzieci;
- nad kulturalnym przebiegiem dyskusji i przyjazną atmosferą spotkania czuwa nauczyciel, a sprzyjąc temu może przemyślana aranżacja przestrzeni np. jeden wspólny stół obrad i drobny poczęstunek (herbata, kawa, ciasteczka).

Zebrania warto przeprowadzać przynajmniej pięć razy w roku szkolnym, np. na początku roku, w środku pierwszego semestru, na przełomie semestrów I i II, w połowie drugiego semestru oraz na koniec roku szkolnego. Taki układ spotkań pozwala na monitorowanie procesu wychowawczego i dydaktycznego, czyli wymianę informacji o aktualnie realizowanych działaniach, o ich efektywności i ewentualnej potrzebie wzmocnienia, wsparcia lub poszerzenia, pogłębienia. Potrzebę pomocy lub modyfikacji może sformułować nauczyciel, zwracając uwagę rodziców np. na to, że dana partia materiału z jakiegoś przedmiotu sprawia wielu uczniom spore trudności i konieczne jest zintensyfikowanie pracy w tym obszarze poprzez dodatkowe ćwiczenia w domu lub konieczność uruchomienia dodatkowych zajęć w placówce szkolnej. Także rodzice mogą sygnalizować narastanie trudności i problemów w rozwoju lub nauce dzieci, inspirując w ten sposób poszukiwanie, zarówno w szkole, jak i w domu,

możliwości wspólnego pokonywania przeciwności. Podobnie rozważane być powinny kwestie w przypadku dzieci szczególnie uzdolnionych.

Ciekawym i stosunkowo nowym pomysłem są zebrania realizowane w formie warsztatów dla rodziców (Fechner-Sędzicka i Lachowska-Żarska, 2002). Dają one możliwość lepszego poznania się zespołu rodzicielskiego, szerszej wymiany poglądów i wspólnego budowania ujednoczonych zasad i sposobów oddziaływania na młode pokolenie. Trzeba także dodać, że warsztaty wymagają również większego zaangażowania, wzajemnego otwarcia, zaufania oraz elastyczności, i to zarówno od uczestników, jak i od organizatorów. Prawdopodobnie właśnie te cechy powodują to, że nadal niestety nie u wszystkich nauczycieli i rodziców warsztaty zyskują aprobatę.

**Indywidualna rozmowa** – to okazja do bezpośredniego, osobistego kontaktu nauczyciela z rodzicami danego ucznia. Zaletą tej formy jest skupienie uwagi na rozwoju konkretnego dziecka, możliwość porównania i przeanalizowania zauważonych w szkole i w domu postępów i trudności dziecka, szansa na wzajemne zrozumienie, szczerść i dyskrecję. Przygotowując się do rozmowy z matką, ojcem lub opiekunem prawnym ucznia warto rozważyć następujące sugestie:

- inicjatywa spotkania może wypłynąć zarówno od nauczyciela, jak i od rodziców, ale gospodarzem na terenie szkoły jest nauczyciel i to na nim spoczywa obowiązek dbałości o właściwy przebieg rozmowy;
- spotkanie nie może odbywać się na stojąco, na korytarzu szkolnym; nauczyciel musi znaleźć odpowiednie miejsce, takie, które będzie sprzyjało nawiązaniu porozumienia;
- rozmowę warto rozpocząć od docenienia lub pochwały ucznia, potwierdzonej prezentacją jego wytworów lub przywołaniem sytuacji z życia klasy albo społeczności szkolnej; warto pamiętać, że nie ma dzieci, których nie można pochwalić, na dobre słowo zasługują wszystkie;
- analizę trudności i problemów lub niewykorzystywanego potencjału ucznia warto prowokować, pytając rodziców o ich spostrzeżenia dotyczące aktualnych zachowań czy postępów dziecka i uzupełniając ich wypowiedź własnymi opiniami, zawsze popartymi odpowiednią dokumentacją np. uwagami i ocenami z dziennika, wytworami dziecka – typu sprawdziany, prace plastyczne oraz notatkami z przeprowadzonych obserwacji;
- ostatnim elementem rozmowy powinno być uzgodnienie dalszych działań, czyli podjęcie konkretnych zadań przez obie strony (do czego zobowiązuje się nauczyciel, a co biorą na siebie rodzice) i ustalenie terminu kolejnego spotkania, w celu dokonania oceny skuteczności realizowanych czynności.

Zarysowany sposób organizowania, ale też pojmowania współdziałania nauczy-

cieli i rodziców nie jest niestety powszechnie realizowany w naszych szkołach. Na pytanie – dlaczego, można odpowiedzieć: bo wymaga wzajemnego zaufania, szacunku i uznania swoich, ale także cudzych kompetencji. Warto jednak dodać, że chociaż budowanie dobrych relacji z rodzicami uczniów jest zaliczane do najtrudniejszych zadań nauczycielskich, to nie jest przecież niemożliwe.

Zasadniczy ciężar animacji współdziałania rodziców ze szkołą spoczywa na barkach wychowawców klas, jednak i pozostali nauczyciele mają w tym obszarze wiele do zrobienia. Istotne znaczenie ma kreowanie sytuacji, w których rodzice uczniów mają szanse poznać specjalistów wychowania fizycznego, plastycznego czy muzycznego i obserwować ich pracę z dziećmi, zaangażowanie oraz profesjonalizm zawodowy. A ten ostatni jest niezbędny, by w toku tak niewielu, tak krótkich spotkań, zdobyć akceptację i uznanie ze strony najważniejszych partnerów edukacyjnych, czyli rodziców.

## **Bibliografia**

- Fechner-Sędzicka I., Lachowska-Żarska E. 2002. *Nauczyciele – rodzicom. Spotkania z rodzicami prowadzone metodą warsztatową w szkole podstawowej*. Wydawnictwo BEA-BLEJA, Toruń.
- Kosińska E. 1999. *Rodzice a szkoła. Krótki poradnik psychologiczny*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
- Mendel M. 1998. *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pawlak B. 2003. *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych?* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.



## **GODZINA WYCHOWAWCZA – POWINNOŚCI WYCHOWAWCY KLASY**

Podstawą pracy wychowawcy klasowego są klasowe plany pracy wychowawczej, w których zawarte treści są ściśle związane z Programem Wychowawczym Szkoły, jak również uwzględniają działania ujęte w Szkolnym Programie Profilaktyki. Praca wychowawcza w szkole obejmuje również udział uczniów w obchodach rocznic, ważnych wydarzeń patriotyczno-religijnych, uroczystościach szkolnych itp.

Istotnym elementem pracy wychowawczej nauczyciela jest godzina wychowawcza. Jest to czas, w którym uczniowie mogą lepiej się poznać, zintegrować, sprawdzić, jak funkcjonują w grupie, zaprezentować swoje zainteresowania, talenty itp.

Uczniowie często mają trudności w nawiązywaniu bliskich relacji z rówieśnikami w klasie, w której np. panuje współzawodnictwo lub podział ze względu na sympatię czy zainteresowania. Godzina wychowawcza jest zatem dobrym momentem na rozwiązywanie konfliktów, które często w grupie występują. Osobną problematyką jest zdrowie i jego profilaktyka, które obowiązkowo powinny pojawiać się na lekcjach z wychowawcą klasy. Dbanie o bezpieczeństwo swoje i innych to kolejne, obowiązkowe zagadnienie poruszane przed każdymi ważnymi wydarzeniami klasy, takimi jak: wyjazd na wycieczkę, „zieloną szkołę”, ferie czy wakacje. Ważnymi zagadnieniami są też: bezpieczne poruszanie się po drodze czy nauka udzielania pierwszej pomocy.

Dzięki takim zajęciom jak godzina wychowawcza młody człowiek może zmienić stosunek do szkoły i kolegów. Nauczyć się współpracy w grupie, właściwego komunikowania się z rówieśnikami, tolerancji, szacunku, kultury osobistej.

Najlepszą formą realizacji tego typu zajęć są warsztaty, dyskusje, praca w grupach.

### **Przykładowe powinności wychowawcy klasy:**

1. Podejmuje pracę zmierzającą do wytworzenia prawidłowej atmosfery w zespole klasowym.
2. Opracowuje klasowy plan wychowawczy (w porozumieniu z uczniami i rodzicami).
3. Uczestniczy we wszystkich ważnych dla klasy wydarzeniach.
4. Stara się rozwiązywać wszelkie zaistniałe w klasie problemy i konflikty.
5. Monitoruje postępy w nauce i frekwencję uczniów, jest w stałym kontakcie z rodzicami.

6. Organizuje klasowe zebrania z rodzicami, prowadzi „dzień otwarty” oraz zajęcia „pedagogizacji rodziców”.
7. Planuje i prowadzi lekcje wychowawcze, wykorzystując nowoczesne techniki pracy zespołowej i indywidualnej.
9. Współpracuje z dyrekcją i pedagogiem szkolnym w realizacji zadań wychowawczych, w tym diagnostycznych i profilaktycznych.
10. Organizuje klasowe wycieczki i wyjazdy (np. „zielone szkoły”).

## **PRZYKŁADOWY PLAN PRACY WYCHOWAWCZEJ KLASY**

### **Priorytety wychowawcze:**

- Podmiotowe traktowanie wychowanków.
- Wszechstronny rozwój osobowy uczniów.
- Wspomaganie aktywności oraz kształtowanie samodzielności i przedsiębiorczości uczniów.
- Integralność wychowania z przekazywaną wiedzą, kształtowanymi umiejętnościami i postawami.
- Dbanie o kulturę słowa, gestu, zachowania w kontaktach z dorosłymi i dziećmi w różnych miejscach i okolicznościach.
- Oparcie zasad wychowania na wartościach uniwersalnych.
- Spójność oddziaływań wychowawczych między rodziną, szkołą oraz instytucjami wspierającymi.

<b>Obszary wychowania</b>	<b>Cele operacyjne</b>	<b>Procedury osiągnięcia celów</b>	<b>Tematyka godzin wychowawczych</b>
<p>1. Tworzenie w szkole sprzyjających warunków do odkrywania i doświadczania przez uczniów przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, kulturalnych i społecznych.</p>	<p>2. Wychowanie do samorządności - uczenie odpowiedzialności i wyrabianie wrażliwości na potrzeby innych.</p>	<p>1. Wybór samorządu klasowego.  2. Udział w pracach Samorządu Uczniowskiego (zgodnie z planem).  3. Włączanie się w organizowane na terenie szkoły akcje charytatywne.</p>	<p>*Wybór samorządu klasowego i przydział stałych obowiązków.  *Prawa i obowiązki ucznia.  *Oceniamy swoje zachowanie.  * Problemy i potrzeby ludzi chorych i starszych. Samotność – czy to możliwe?  Jerzy Owsiak, Janina Ochojska, ks. Jacek Stryczek – herosi naszych czasów? Przyłączmy się do nich!</p>
	<p>3. Uczenie poszanowania ludzkiej pracy i jej efektów oraz kształtowanie nawyków kulturalnego zachowania.</p>	<p>1. Uczestnictwo w akademii z okazji Święta Edukacji Narodowej.  2. Dbalność o sprzęt szkolny, pomoce naukowe, porządek w salach lekcyjnych.  3. Zapoznanie z prawami i obowiązkami ucznia zawartymi w Statucie Szkoły i ich egzekwowanie.  4. Zwracanie uwagi na kulturę słowa, estetykę wyglądu i zachowanie w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.</p>	<p>*Akademia z okazji Święta Edukacji Narodowej.  *Kulturalne zachowanie się w różnych sytuacjach rodzinnych, przyjmowanie gości.  * Kultura osobista człowieka - kultura ucznia w szkole (kultura bycia, stroju, języka, zachowania).</p>

Obszary wychowania	Cele operacyjne	Procedury osiągnięcia celów	Tematyka godzin wychowawczych
2. Kształtowanie postawy szacunku dla dziedzictwa kulturowego, historycznego, przyrodniczego regionu i kraju.	1. Kształtowanie świadomości regionalnej, narodowej i europejskiej.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Udział w akademiach rocznicowych, z okazji m.in.: 11 listopada, 03 maja.</li> <li>2. Wyjścia do muzeów i na wystawy okolicznościowe.</li> <li>3. Wycieczki klasowe i krajoznawcze: śladami sławnych Polaków.</li> <li>4. Udział w warsztatach i prelekcjach, np. Międzynarodowy Dzień Ochrony Zabytków.</li> <li>5. Zaznajamianie uczniów z obyczajami i kulturą innych państw europejskich, podkreślanie miejsca Polski w Unii Europejskiej.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Akademia 11. listopada,</li> <li>*Jestem patriotą - *Święto Odzyskania Niepodległości. Święto Flagi.</li> <li>* Akademia 03. maja.</li> <li>*Wyjścia do muzeów i na wystawy (legendy polskie i świata).</li> <li>*Historia mojej szkoły - Dzień Patrona.</li> <li>* Troskliwy stosunek do pamiątek kultury i narodowej tradycji.</li> </ul>
	2. Zaznajomienie ze świętami związanymi z tradycją regionu.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zachęcenie do uczestnictwa wspólnie z rodzicami w tradycyjnych świętach regionalnych: Lajkonik, Wianki, Parada Smoków.</li> <li>2. Udział w akademiach okolicznościowych: Boże Narodzenie, Wielkanoc.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Akademia Bożonarodzeniowa.</li> <li>*Akademia Wielkanocna.</li> <li>* Zwyczaje świąteczne w moim domu.</li> </ul>
	3. Wychowanie do uczestnictwa w kulturze.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizowanie wspólnych wyjść do kina, teatru, filharmonii (spotkania z muzyką Chopina i Beethovena).</li> <li>2. Udział w lekcjach muzealnych.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Lekcja muzealna - Wawel, zbiory wschodnie.</li> <li>*Wyjścia do teatru, telewizji (Światowy Dzień Telewizji) i radia.</li> </ul>

<b>Obszary wychowania</b>	<b>Cele operacyjne</b>	<b>Procedury osiągnięcia celów</b>	<b>Tematyka godzin wychowawczych</b>
3. Kształcenie umiejętności dbania o swoje zdrowie i naturalne środowisko.	1. Dbłość o prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny.	1. Racjonalna organizacja dnia pracy. 2. Właściwa organizacja czasu wolnego. 3. Sport i turystyka. Udział w rajdzie szkoły, zawodach sportowych, wycieczkach rowerowych. 4. Propagowanie życia bez nałogów.	*Umiejętność koncentracji - warunkiem osiągnięcia sukcesu w nauce. *Zabawa, sport i turystyka - czynny i bezpieczny odpoczynek. *Moje hobby - prezentacja własnych zbiorów. *Nałogi czy silna wola i zdrowie? *Wpływ środków odurzających na koordynację psychoruchową. *Od próbowania do uzależnienia.
	2. Kształcenie świadomości ekologicznej.	1. Zwracanie uwagi na wpływ codziennych czynności na stan środowiska naturalnego. 2. Włączenie się w obchody Dnia Niezapominajki. 3. Udział w zbiórkach makulatury.	*Co to jest ekologia? *Czy warto segregować śmieci? Czym jest świadomość ekologiczna?

<b>Obszary wychowania</b>	<b>Cele operacyjne</b>	<b>Procedury osiągnięcia celów</b>	<b>Tematyka godzin wychowawczych</b>
4. Wspomaganie rozwoju ucznia	1. Współpraca z rodzicami.	1. Uświadamianie uczniom roli rodziny. 2. Pomoc rodziców w organizacji wycieczek, imprez i wyjść. 3. Zaangażowanie rodziców w rozwiązywanie problemów wychowawczych. 4. Konsultacje dla rodziców. 5. Udział rodziców w zebraniach (pedagogizacja). 6. Bieżące informowanie uczniów i ich rodziców o wynikach konkursów, sukcesach artystycznych i sportowych. 7. Organizacja Dnia Otwartego; prezentacja dorobku uczniów. 8. Aktualizacja strony internetowej szkoły.	*Obraz własnej osoby *Rodzina, jako fundament szczęścia. *Pomoc rodzicom, stałe obowiązki w domu. *Cechy dobrej córki (siostry)/dobrego syna (brata).
		9. Zapoznanie rodziców i uczniów z ofertami edukacyjnymi poszczególnych gimnazjów	* Omówienie ofert edukacyjnych poszczególnych gimnazjów.
	2. Współpraca z pedagogiem i psychologiem szkolnym.	1. Współpraca z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną. 2. Egzekwowanie zaświadczeń stwierdzających dysfunkcje ucznia.	* Omówienie zasad dotyczących egzaminów kompetencji.

## **ŚWIETLICA SZKOLNA – FUNKCJE I ZADANIA**

Świetlica szkolna to wewnątrzszkolna placówka opiekuńczo-wychowawcza, która wspomaga i uzupełnia pracę szkoły we wszystkich jej zakresach: opieki, oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych, zabiegów terapeutycznych.

Zgodnie z Dziennikiem Ustaw nr 14 z dnia 23 II 1999 r. szkoła organizuje świetlicę „dla uczniów, którzy muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów)”.

Każda świetlica musi spełniać wymagania opieki i wychowania w oparciu o standardy zawarte w Rozporządzeniu w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych z dnia 1 września 2000 r., wśród których znajdują się:

- tworzenie dzieciom warunków fizycznego, psychicznego i poznawczego rozwoju,
- poszanowanie podmiotowości dziecka, wysłuchiwanie jego zdania i w miarę możliwości uwzględnianie jego wniosków we wszelkich dotyczących go sprawach oraz informowania dziecka o podejmowanych wobec niego działaniach,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,
- dbałość o poszanowanie i podtrzymanie związków emocjonalnych dziecka z rodzicami, rodzeństwem i z innymi osobami zarówno spoza placówki, jak i przebywającymi lub zatrudnionymi w placówce,
- uczenie nawiązywania więzi uczuciowych oraz związków interpersonalnych,
- uczenie poszanowania tradycji, ciągłości kulturowej,
- uczenie planowania i organizowania codziennych zajęć stosownie do wieku dziecka,
- uczenie organizowania czasu wolnego, w tym uczestniczenia w zajęciach kulturalnych, rekreacyjnych i sportowych,
- kształtowanie u dzieci nawyków i zachowań prozdrowotnych,
- przygotowywanie dzieci do podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie oraz uczenie samodzielności w życiu,
- wyrównywanie deficytów rozwojowych dzieci,
- uzgadnianie istotnych decyzji dotyczących dziecka z jego rodzicami lub opiekunami.

Podstawową funkcją świetlicy szkolnej jest zapewnienie dzieciom opieki, w czasie pracy ich rodziców, przy czym opieka ta nie może ograniczać się tylko do zapewnienia bezpieczeństwa i dożywiania dzieci, ale powinna także prowadzić do kształtowania i rozwijania zainteresowań dzieci oraz zaspokajania ich indywidualnych potrzeb.

W pracy świetlicy należy uwzględniać zarówno potrzeby uczniów mających trudności w nauce, jak i uczniów zdolnych.

Równie ważną funkcją, jaką pełni świetlica szkolna, jest wychowanie, któremu sprzyja praca w grupach wychowawczych, kształtująca umiejętność współżycia i współdziałania w grupie. Efektem podejmowanych działań jest też rozwijanie umiejętności manualnych, rozbudzanie zainteresowań czytelniczych, zaspokajanie ciekawości świata, kształtowanie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy, wyzwalamie ekspresji twórczej, kształtowanie ekspresji ruchowej, relaksacja, wyciszenie.

Funkcje pełnione przez świetlice szkolne związane są z ich zadaniami, wśród których wymienić należy:

1. Opiekę po zajęciach szkolnych.
2. Pomoc w odrabianiu lekcji.
3. Udział w zajęciach specjalistycznych.
4. Pomoc w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych.
5. Gorący napój i możliwość spożycia posiłku.

Nad realizacją celów i zadań świetlicy nadzór pedagogiczny powinien sprawować kierownik świetlicy, zgodnie z przyjętym na dany rok szkolny planem pracy, który uwzględnia m.in.: przygotowanie sal świetlicowych do prowadzenia zajęć, opracowanie rocznego i dziennego planu zajęć wychowawczo-dydaktycznych, sporządzanie semestralnych sprawozdań z działalności świetlicy, przyjmowanie uczniów do świetlicy według określonych zasad, ocena działalności świetlicy szkolnej, współpraca z nauczycielami szkoły.

Warunkiem niezwykle istotnym w pracy świetlicy szkolnej jest odpowiednia atmosfera, która w dużym stopniu zależy od postaw opiekunów – wychowawców dzieci. Wśród pozytywnych postaw opiekuńczych Z. Dąbrowski (2000) wymienia:

- akceptację każdego wychowanka takim, jakim on jest,
- życzliwość wobec podopiecznego i jego spraw,
- respektowanie osobowości i indywidualności podopiecznego,
- aktywne nastawienie na zaspokajanie potrzeb wychowanków,
- zachowanie pryncypialności i rozsądku w sprawowaniu opieki.

Ponadto zadaniem wychowawców jest troska o stworzenie jak najlepszych warunków sprzyjających wypoczynkowi podopiecznych, a także zapewniających ich wszechstronny rozwój.

W związku z tym, że świetlice stanowią jedynie formę opieki częściowej – dopełniając i wspierając opiekę rodziców w procesie rozwoju ich dzieci – nie można pominąć współpracy wychowawców z rodzicami. Każda świetlica, w oparciu o wskazówki ogólne, powinna wypracować własne formy współdziałania z rodzicami, uwzględniając różnorodność sytuacji rodzinno-wychowawczych podopiecznych.



## **Bibliografia**

- Chylińska M. 2005. *Jak prowadzić świetlicę szkolną. Poradnik*. Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej-Żak, Warszawa.
- Dąbrowski Z. 2000. *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Gajewska G. Baczyło-Stodolna K. 2005. *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy: scenariusze zajęć wychowawczych*. PEKW „Gaja”, Zielona Góra.
- Rosiński M. 1997. *Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach*. Oficyna Wydawnicza ZCE, Szczecin.
- Rozporządzenie ministra pracy i polityki społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.

### **3. PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA W SZKOLE PODSTAWOWEJ – CELE I ZADANIA**

Praktyka nauczycielska w szkole podstawowej jest przygotowaniem studenta do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela wychowania fizycznego głównie na II poziomie edukacyjnym. Podczas tej praktyki studenci samodzielnie przygotowują i prowadzą zajęcia ruchowe z uczniami, a także obserwują i omawiają wraz z nauczycielem lekcje prowadzone przez studentów – praktykantów. Ta część praktyk studenckich ukierunkowana jest też na nabycie umiejętności planowania, obserwowania i dokumentowania zajęć.

#### **I. Cele praktyki**

1. Przygotowanie do pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela w szkole podstawowej.
2. Przygotowanie do pracy z dziećmi w szkole podstawowej – I i II etap edukacyjny.
3. Samodzielne przygotowanie i prowadzenie przez studenta lekcji wychowania fizycznego oraz innych zajęć ruchowych w szkole.

#### **II. Zadania praktyki**

1. Poznanie przez praktykantów warunków do prowadzenia zajęć ruchowych w szkole i w terenie przyszkolnym. Zapoznanie się z urządzeniami i sprzętem sportowym dostępnym na terenie szkoły.
2. Planowanie przez studenta pracy dydaktycznej i wychowawczej z daną klasą w oparciu o realizowany w szkole program, plan wynikowy lub rozkład materiału.
3. Wdrażanie praktykantów do samodzielnego formułowania tematów oraz celów szczegółowych planowanych i prowadzonych lekcji. Samodzielne przygotowanie przez studenta konspektu lekcji, a następnie jej prowadzenie i omówienie wraz z nauczycielem – opiekunem praktyk oraz innymi praktykantami. Ocena lekcji i wyciągnięcie wniosków.

4. Przygotowanie studentów do właściwego oceniania uczniów z zastosowaniem kryteriów przyjętych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.
5. Wdrażanie praktykantów do prowadzenia dokumentacji pracy nauczyciela (dziennik lekcyjny, dziennik zajęć fakultatywnych i pozalekcyjnych) i innych dokumentów ewaluacyjnych.
6. Obserwacja lekcji w prowadzonych przez nauczyciela i praktykantów oraz zapis obserwacji w *arkuszu obserwacji* (ze względu np. na osiągnięcie zaplanowanych celów szczegółowych, zastosowane metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne, zasady budowy lekcji, zasady ogólnodydaktyczne itp.)
7. Zapoznanie praktykantów z organizacją zajęć fakultatywnych w szkole oraz planowanie i opracowanie konspektu oraz prowadzenie tych zajęć.
8. Prowadzenie przez studentów dokumentacji praktyk (dziennik praktyk, konspekty i arkusze obserwacji lekcji).
9. Poznanie harmonogramu szkolnych i międzyszkolnych zawodów sportowych.
10. Zapoznanie studentów ze zbiorem źródeł wiedzy fachowej (literatura fachowa, czasopisma fachowe, zasoby ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, przepisy różnych dyscyplin sportu oraz ich sędziowanie, źródła obowiązujących w szkole przepisów prawnych, adresy przydatnych stron www i inne) dla II etapu edukacyjnego (klasy IV – VI).

## **RÓŻNE RODZAJE KOMUNIKACJI W SZKOLE**

### **Komunikacja między rodzicami a nauczycielami wychowania fizycznego**

Spośród wielu poziomów komunikowania się: intrapersonalne, interpersonalne, grupowe, międzygrupowe, instytucjonalne, masowe (McQuail, 2007), nauczyciel z reguły funkcjonuje na trzech pierwszych poziomach, przy czym pierwszy z nich jest procesem o charakterze biologicznym i psychicznym. Dopiero komunikowanie interpersonalne dotyczy kontaktu między dwiema osobami. Nauczyciel wychowania fizycznego najczęściej rozmawia z uczniem lub uczennicą o jego/jej postępach, czy zaangażowaniu w czasie lekcji. Oprócz tego, zwłaszcza gdy jest wychowawcą, ma kontakt z rodzicami swoich podopiecznych.

Na temat relacji nauczyciel-uczeń napisano wiele, natomiast znacznie rzadziej zwraca się uwagę na istotę i ważność relacji nauczyciel – rodzic/e. A przecież od współpracy tych dwóch najbardziej dla dziecka istotnych podmiotów edukacji oraz zaangażowania rodziców w życie szkoły, w dużej mierze zależą jego edukacyjne osiągnięcia.

Badania na gruncie psychologii rozwojowej ujawniają, że nawet młodzież krytykująca swoich rodziców, jednocześnie odwołuje i opiera się na wartościach i normach przez nich wyznawanych (Trawińska 1982, za: Obuchowska, 2006). Z podobnych badań, ale w kontekście sportu (van Rossum, 1995; za: Blecharz, Siekańska, 2006) wynika z kolei, że największą, a jednocześnie równorzędną, rolę w rozwoju kariery sportowej dziecka, odgrywają rodzice i trenerzy. Z powyższych danych wynika, że niezależnie od tego, czy nauczyciel wychowania fizycznego ma do czynienia z dzieckiem uprawiającym jakąś dyscyplinę sportu, czy też z innym uczniem, ważne jest, aby potrafił współpracować z rodzicami swoich podopiecznych.

#### **Okazje do spotkań z rodzicami – szkolna rzeczywistość**

Kiedy myślimy o nauczycielach, którzy są najczęściej odwiedzani przez rodziców, to z pewnością przychodzą nam do głowy matematycy, fizycy, poloniści, historycy itp. Prawdopodobnie nauczyciel wychowania fizycznego byłby wymieniony jako je-

den z ostatnich. Warto się zatem przyjrzeć, kiedy zazwyczaj do tego typu spotkań dochodzi:

- po pierwsze przy okazji wywiadówek, gdy nauczyciel wychowania fizycznego jest równocześnie wychowawcą danej klasy,
- po drugie, gdy uczeń sprawia problemy wychowawcze a nauczyciel wf jest jego wychowawcą lub do zdarzenia doszło na jego lekcji,
- po trzecie, gdy rodzic jest wzywany w związku z niewłaściwym podejściem ucznia do przedmiotu, np. ze względu na notoryczne nieobecności lub spóźnienia na lekcje wf,
- po czwarte – w ramach dni otwartych szkoły (ale rodzice rzadko zagląдают do sal gimnastycznych, chyba, że chodzi o szkoły sportowe).

Jak widać z powyższego zestawienia kontakty nauczycieli wychowania fizycznego z rodzicami dotyczą z reguły spraw organizacyjno-porządkowych lub kwestii związanych z niewłaściwym zachowaniem dziecka lub nastolatka. Bardzo rzadko w szkolnych realiach ma się do czynienia ze spotkaniami natury pozytywnej, których celem jest przekazanie rodzicom dobrych, budujących informacji na temat ich dziecka. Co niezwykle istotne, prawidłowość ta nie dotyczy wyłącznie przedmiotu, jakim jest wychowanie fizyczne. Zdecydowana większość rodziców, kiedy jest wzywana do szkoły, nastawia się na odbiór negatywnych wiadomości, a to podejście nie pozostaje bez wpływu na ich sposób komunikowania się z nauczycielami. Przyjmują oni bowiem często postawę obronną, zamykając się na argumenty drugiej strony. Bardzo trudno wówczas o efektywną komunikację, która miałaby szansę przynieść zakładane rezultaty. W tej sytuacji już samo stereotypowo rozumiane stwierdzenie „zostać wezwanym do szkoły” staje się swoistą barierą komunikacyjną.

## **Wyzwania – perspektywa zmiany podejścia**

Dobre kontakty na linii nauczyciele – rodzice mogłyby wpływać pozytywnie zarówno na najważniejsze w szkole relacje nauczyciel – uczeń, jak również na wizerunek szkoły i grona pedagogicznego na zewnątrz. Poniżej zostaną opisane trzy propozycje ewentualnych zmian w podejściu do zagadnienia spotkań z rodzicami.

### Nauczyciel-wychowawca

Szczególnie intensywne kontakty z rodzicami mają ci nauczyciele wychowania fizycznego, którzy podjęli się roli wychowawcy. Wykonują oni wówczas wszystkie obowiązki związane z funkcjonowaniem klasy pod względem organizacyjnym i formalnym. Jednym z zadań jest organizacja wywiadówek. Są to spotkania o charakterze formalnym i masowym, w trakcie których mamy do czynienia z komunikacją

grupową. O wiele rzadziej nauczyciel wfm ma okazję do kontaktów na poziomie interpersonalnym, czyli do rozmowy w cztery oczy z którymś z rodziców.

Komunikacja o charakterze formalnym ma swoje istotne ograniczenia. Są to m.in. sztywność związana z ustalonym planem i porządkiem, znajomość członków grupy oparta na pewnych odgórnym, instytucjonalnych kryteriach oraz często niepisanych regułach, jakimi rządzą się formalne spotkania (innymi słowy konwenanse). W przypadku zebrań z rodzicami jest przewidziany określony czas i miejsce spotkania, a rodzice uczniów jednej klasy czasami nawet się nie znają, ponieważ nie zawsze odbierają dzieci ze szkoły (zwłaszcza w przypadku młodzieży). Nauczyciel wychowania fizycznego może przede wszystkim zadbać o to, by rodzice jego uczniów mieli szansę poznać się lepiej i dzięki temu być może polubić.

Zupełnie inną kwestią są spotkania indywidualne z jednym lub obojgiem rodziców danego ucznia. Być może sposobem na powolną zmianę stereotypu związanego z tym, że rodzic oprócz zebrań przychodzi do szkoły tylko po naganę dla swojego dziecka, mogłyby być cykliczne rozmowy (np. w połowie każdego semestru) dotyczące ogólnego funkcjonowania ucznia, postępów, jakie robi i ewentualnej korekty jego zachowania. Wydaje się, że tego typu inicjatywa mogłaby dawać uczniom impuls do nadrobienia ewentualnych zaległości, nauczycielom – rozeznanie w obecnej sytuacji danego wychowanka, a rodzicom większą świadomość realiów, w jakich na co dzień funkcjonuje ich dziecko, jego obciążeń i ewentualnych trudności.

### Nauczyciel – rzecznik

Warto w tym miejscu opisać niestandardową rolę, jakiej mógłby podjąć się nauczyciel wychowania fizycznego. Mowa mianowicie o byciu rzecznikiem zdolnego ucznia. Chodzi o to, by mając wśród podopiecznych wyczynowego sportowca, nauczyciel wfm, we współpracy z rodzicami, wspierał go w unormowaniu kwestii związanych z nauką innych przedmiotów. Zawierałaby się w tym zarówno prozaiczna pomoc w usprawiedliwieniu nieobecności w dniu zawodów, jak i poważniejsze problemy, np. przesunięcie sprawdzianu ze względu na przygotowania do ważnego startu. Nauczyciel – rzecznik mógłby również popularyzować dokonania młodego sportowca, w ten sposób propagując nie tylko sport, ale i szeroko pojętą aktywność fizyczną. Wystarczyłoby np. ogłaszać sukcesy szkolnych lub klubowych sportowców w szkolnym radiowęźle, na apelu szkolnym, wywiesić dyplom, zdjęcia, czy też wycinek gazety w szkolnej gablocie.

Trzeba pamiętać, że w pracy z dzieckiem uzdolnionym sportowo współpracuje ze sobą zespół złożony z rodziców dziecka, trenera sportowego oraz psychologa sportu w razie wystąpienia pewnych trudności (Blecharz i Siekańska, 2005; Siekańska i Ble-

charz, 2006). Wydaje się, że jeśli nauczyciel wychowania fizycznego podjąłby się roli rzecznika, mógłby w pewnej mierze dołączyć do tego zespołu. Pomagałby bowiem sportowcowi radzić sobie z bardzo ważną sferą życia młodego człowieka, jaką jest nauka szkolna. Dzięki temu realizowanie się w roli sportowca, niekoniecznie musiałoby kolidować z wypełnianiem obowiązków ucznia. A niestety takie sytuacje obecnie mają miejsce nader często.

### Nauczyciel – wykrywacz talentów

Ostatnim opisywanym wyzwaniem, jakiego mógłby się podjąć nauczyciel wychowania fizycznego, jest rola „wykrywacza talentów”. W tym wypadku szczególnie nauczyciel szkoły podstawowej, ewentualnie gimnazjum (rozpoczynanie przygody ze sportem wyczynowym później jest o wiele rzadsze) mógłby się wykazać dobrą intuicją i rozwiniętą umiejętnością obserwacji. Chodziłoby o identyfikowanie uczniów mających szczególne zdolności do uprawiania określonej dyscypliny sportu np. siatkówki, koszykówki, lekkoatletyki, gimnastyki. Po zauważeniu u ucznia pewnych wyraźnych predyspozycji, kluczowe byłoby zorganizowanie spotkania z rodzicami, a następnie przekazanie im swoich wniosków w taki sposób, by zachęcić ich do rozwijania talentów dziecka. Równocześnie ważne byłoby poinformowanie rodziców dziecka, z czym wybór kariery sportowej może się wiązać. W takiej sytuacji nauczyciel wychowania fizycznego podejmowałby się w pewnym sensie zadań doradcy zawodowego.

Ważny jest fakt, że wielu nauczycieli wychowania fizycznego już od dawna realizuje taki postulat odkrywając w kolejnych klasach coraz to nowe talenty. Do klubów sportowych dla dzieci, często trafiają rodzice, którym właśnie wuefista zwrócił uwagę na predyspozycje syna lub córki. Istotne jest jednak, aby wszyscy nauczyciele zdawali sobie sprawę z tego, że mają takie możliwości.

Przyglądając się uważnie opisanym powyżej wyzwaniom dla nauczycieli wychowania fizycznego, można pokusić się o stwierdzenie, że tego typu wskazania dotyczą nauczyciela właściwie każdej specjalności. Kluczem do wszystkich tych działań są wysokie kompetencje komunikacyjne, pozwalające porozumieć się zarówno z danym uczniem, jak też z jego rodzicami, którzy zawsze mają i będą mieli, największy wpływ na kształt jego przyszłego życia.

## **Komunikacja między nauczycielami wychowania fizycznego a gronem pedagogicznym**

Komunikowanie grupowe ma związek z funkcjonowaniem w grupie zazwyczaj kilkunastu osób – np. podczas prowadzenia lekcji czy zebrania z rodzicami. Nauczyciel wychowania fizycznego komunikuje się także z innymi nauczycielami, zarówno na poziomie interpersonalnym, np. na przerwie w pokoju nauczycielskim, ale także na poziomie grupowym, podczas rad pedagogicznych, czy innych spotkań natury organizacyjnej.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej (1997) efektywność nauczycieli jest pochodną trzech rodzajów sprawności: (1) sprawności interpretacyjnej, czyli umiejętności właściwej oceny sytuacji i osób w nią zaangażowanych, (2) sprawności komunikacyjnej objawiającej się w stosowaniu języka w sposób poprawny, umiejętny, skuteczny i dostosowany do sytuacji oraz odbiorcy i wreszcie (3) kompetencji metodologicznej, czyli mówiąc ogólnie świadomości tego, w jaki sposób wiedza jest tworzona.

O ile w samym nauczaniu niezwykle istotne są wszystkie trzy rodzaje kompetencji, o tyle dla kształtu relacji między nauczycielem wf a innymi nauczycielami, to kompetencja komunikacyjna jest kluczowa.

### **Komunikacja interpersonalna i grupowa – badania i postulaty**

W słowniku psychologicznym (Reber, 2001) można znaleźć krótką definicję słowa *interpersonalny*. Charakteryzuje ono bardzo ogólnie relacje między dwojgiem ludzi (lub większą ich liczbą), przy założeniu, że interakcja między nimi jest obustronna i wzajemna. Właśnie końcowa część przytoczonej definicji wydaje się być kluczowa dla jakości kontaktów między ludźmi. Ważna jest pewnego rodzaju równowaga, na którą zwraca uwagę L. Grzesiuk (1979). Ze względu na punkt koncentracji w czasie interakcji wyróżniła ona trzy kategorie osób: pierwsza grupa skoncentrowana głównie na sobie, druga zwraca uwagę przede wszystkim na partnera interakcji i wreszcie trzecia grupa – biorąca pod uwagę zarówno siebie, jak i drugą osobę. Na tej podstawie wyodrębniono i scharakteryzowano dwa style komunikowania się – niepartnerski, który reprezentują dwie pierwsze grupy oraz partnerski, charakteryzujący osoby z trzeciej grupy. Niepartnerski styl komunikowania się częściej prowadzi do konfliktów.

Biorąc pod uwagę zadania, jakie ma realizować szkoła, można uznać grono pedagogiczne za swoistą grupę zadaniową. Z tego powodu warto odwołać się do koncepcji dotyczących funkcjonowania grup oraz psychologii biznesu. Zdaniem Balesa (1950; za: Brown, 2006) ludzie funkcjonujący w ramach grup są zazwyczaj



zaangażowani w realizację jakiegoś zadania. Badacz ten twierdzi, że dla osiągnięcia celu istotna jest postawa wrażliwości na motywy i potrzeby innych członków grupy. Mimo że na początku tego typu podejście odciąga od realizacji zamierzonych zadań, to później ponownie ożywa aktywność zadaniowa.

M. Kossowska (2001), w swojej książce poświęconej funkcjonowaniu w sytuacji pracy, dokonuje rozróżnienia między grupą współpracowników a zespołem. Podstawowa różnica w kwestii komunikacji polega na prowadzeniu efektywnych spotkań przez lidera w przypadku grupy współpracowników, podczas gdy w zespole zachęca się do aktywnego rozwiązywania problemów oraz otwartych dyskusji między członkami zespołu. Budowanie zespołów jest korzystne, ponieważ praca w nich w porównaniu ze współpracą pod okiem lidera: (1) dostarcza więcej informacji i wiedzy, (2) pozwala widzieć problem z wielu perspektyw, (3) skutkuje większą akceptacją dla wypracowanych rozwiązań i (4) pozwala członkom zespołu na lepsze zrozumienie podejmowanych decyzji. I choć szkoła ma pewną charakterystyczną strukturę, a jej instytucjonalnym liderem jest dyrektor, to korzystna jest sytuacja, w której grono pedagogiczne tworzy zgrany zespół. Zgodnie z przytoczoną przez M. Kossowską (2001, s. 136) definicją zespołu można stwierdzić, że dobre grono pedagogiczne to także „zbiór ludzi, którym przyświeca wspólny cel i którzy chcą pracować wspólnie, żeby ten cel osiągnąć.” Warto myśleć o nauczycielach z danej szkoły w kategoriach zespołu także dlatego, że jest to grupa specjalistów z różnych dziedzin, którzy tylko łącząc swoją wiedzę i umiejętności są w stanie wykształcić młodego człowieka w wielu kierunkach. W psychologii biznesu (ibid.) postuluje się, aby menedżerowie personalni z jednej strony rekrutowali ludzi zdolnych do współpracy z innymi, z drugiej zaś organizowali wieloetapowe szkolenia wzmacniające umiejętności pracy w grupie, w tym bardzo istotnej – umiejętności efektywnej komunikacji. Wydaje się, że takie same założenia powinny przyświecać dyrektorom szkół, a także osobom odpowiedzialnym za przygotowywanie programów kształcenia na uczelniach wyższych. Tym bardziej, że jak wynika z badań (Bocheńska-Włostowska, 2009b) większość studentów uważa skuteczne komunikowanie za umiejętność atrakcyjną, będącą równocześnie kluczem do sukcesu zawodowego. Autorka tych badań wyraża swoje zdziwienie faktem, że zagadnienia związane z komunikacją nie są obligatoryjnym elementem kształcenia w ramach specjalizacji nauczycielskich.

## **Realia szkoły – niektóre bariery komunikacyjne i propozycje zmian**

### Izolacja nauczycieli wychowania fizycznego

Istnieje szereg czynników związanych z realiami szkoły, które utrudniają nauczycielom wychowania fizycznego dobrą komunikację z pozostałymi przedstawiciela-

mi grona pedagogicznego. Pierwszym z nich jest naturalna aranżacja przestrzeni, ponieważ pokój, w którym nauczyciel/e wf spędza/ją większość czasu zazwyczaj znajduje się z dala od pokoju nauczycielskiego, gdzie przebywa reszta pedagogów. W związku z tym w trakcie przerw często nie dochodzi do interakcji między tymi osobami. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są spotkania ograniczone do zespołu przedmiotowego w zakresie wychowania fizycznego. Wzmacnia to co prawda relacje wewnątrz tej małej grupy, ale równocześnie może pogłębiać rozdźwięk między nauczycielami wf a resztą grona pedagogicznego i dyrekcją. Potwierdzeniem dla tego stanu rzeczy są badania M. Brudnik (2003) nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego, z których wynika, że z jednej strony w przypadku jakichś trudności w pracy, nauczyciele wychowania fizycznego najchętniej korzystają z pomocy innych WF-istów, z drugiej zaś konflikty w tym zespole przedmiotowym sprzyjają wypaleniu zawodowemu. Dodatkowo, dyrekcja danej placówki nie stanowi dla nauczycieli wychowania fizycznego źródła wsparcia w kryzysowych sytuacjach. Pojawia się pytanie, czy – jeśli w szkole jest tylko jeden nauczyciel wf, to łatwiej tej osobie nawiązać relacje z innymi pedagogami? Z pewnością warto dbać o nieformalne kontakty (np. towarzyskie rozmowy na przerwach) z pozostałymi przedstawicielami grona pedagogicznego, ponieważ właśnie tego typu relacje są najtrwalsze i zmniejszają ryzyko nieporozumień. Mówiąc w skrócie – trudniej jest się pokłócić z kimś kogo dobrze znamy, lubimy i cenimy.

### Marginalizacja wychowania fizycznego

Drugim czynnikiem utrudniającym komunikację jest traktowanie lekcji wychowania fizycznego przez wielu nauczycieli innych specjalności, jako okazji do ewentualnego nadrobienia zaległości z przedmiotów ogólnie postrzeganych jako ważniejsze. Niestety takie podejście udziela się niekiedy z czasem samym nauczycielom wf, którzy godzą się na takie sytuacje, albo wręcz je popierają. Tego typu postawy mogą prowadzić do nieporozumień, a także niewypowiedzianych pretensji i żalów. Konsekwencją może być pogorszenie relacji, a w dalszej perspektywie otwarty konflikt. Wydaje się, że prawidłowa komunikacja mogłaby zapobiegać marginalizacji wychowania fizycznego w szkole. Przydatne w tego typu sytuacji mogą być cztery kroki składające się na sformułowanie komunikatu w nurcie Porozumienia Bez Przemocy (Rosenberg, 2014). W sytuacji, gdy któryś z nauczycieli innego przedmiotu próbuje zaproponować uczniom inną aktywność w trakcie lekcji wf, można zastosować następujące przykładowe komunikaty:

1. OBSERWACJA – zamiast oceniania, mówimy o tym co widzimy i słyszymy:

*Kiedy mówisz, żebym w tym tygodniu odwołał lekcję WF-u dla Twojej klasy, bo zbliża się klasyfikacja...*

2. UCZUCIA – ujawniamy to, co czujemy w związku z tą sytuacją:

*Czuję się zirytowany...*

3. POTRZEBY – przedstawiamy swoje własne potrzeby:

*Chciałbym, żeby w naszej szkole każdy przedmiot był ważny...*

4. PROŚBA – zamiast ogólnych rozważań pokazujemy konkretne wyjście z sytuacji:

*Czy mógłbyś nadrobić zaległości z uczniami w trakcie lekcji wychowawczej lub w trakcie zastępstwa?*

Oczywiście powyżej przedstawiony jest tylko przykład takiej rozmowy, ale podobne do wymienionych KOMUNIKATY TYPU JA zmniejszają prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktu między ludźmi.

### Formalizacja

Ostatnią prezentowaną przeszkodą w skutecznej komunikacji może być duże sformalizowanie, jakie można zaobserwować w wielu szkołach. Duża ilość zebrań i połączenie silnego nacisku na kwestie biurokratyczne, pogarsza relacje zazwyczaj na linii nauczyciele – dyrekcja. Oczywiście pewne procedury są konieczne, aby instytucja jaką jest szkoła mogła funkcjonować sprawnie. Jeśli jednak sprawy formalne są istotniejsze od relacji, komunikacja jest bardzo trudna. Można sobie bowiem wyobrazić wiele sytuacji, w których te dwie wartości stoją w opozycji, np. niedotrzymanie terminu złożenia istotnych dokumentów przez jednego z nauczycieli w sytuacji, w której jego żona leżała w szpitalu. Jeśli dyrektor nie wzięłyby pod uwagę okoliczności łagodzących, z pewnością w gronie nauczycielskim nie byłby pozytywnie postrzegany. Z kolei jeśli pracownik nie zawiadomiłby dyrektora o swoim spóźnieniu i jego powodach, gwałtowna reakcja dyrektora byłaby zrozumiała z uwagi na jego troskę o dobro szkoły. Wydaje się, że kluczową rolę w tej sytuacji odgrywałby nie tylko poziomy przepływ informacji (np. fakt, że inni nauczyciele znają sytuację), ale także pionowy (bezpośrednia rozmowa danego nauczyciela z dyrektorem).

K. Bocheńska-Włostowska (2009a) przekonuje, że sprawne komunikowanie stanowi klucz do rzeczowego dialogu z drugim człowiekiem. Zdanie to potwierdza jak

istotną rolę stanowi komunikacja dla relacji między ludźmi – dobra buduje, natomiast zła komunikacja lub jej brak, mogą całkowicie niszczyć relacje. Warto zatem dbać o tę sferę, ponieważ zepsute relacje w gronie nauczycielskim bardzo ciężko jest naprawić.

## **Bibliografia**

- Blecharz, J., Siekańska M. 2005. *Magiczny trójkąt: dzieci – rodzice – trener*. Forum Trenera, 3.
- Bocheńska-Włostowska K. 2009. *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bocheńska-Włostowska K. 18.11. 2009b. *Komunikowanie społeczne bazą kształcenia*. Źródło: <http://www.pitwin.edu.pl/centrum-edukacyjne/publicystyka>
- Brown R. 2006. *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brudnik M. 2003. *Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego*. W: *Nauczyciel i uczeń wyzwaniem dla przyszłości*. Red. R. Muszkieta. Fundacja na Rzecz AWF im. E. Piaseckiego, Poznań.
- Grzesiuk L. 1979. *Style komunikacji interpersonalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kossowska M. 2001. *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*. Wydawnictwo Akade, Kraków.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.). 1997. *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, Warszawa, Studia Pedagogiczne LXII, KNP PAN, 51.
- McQuail D. 2007. *Teoria komunikowania masowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Obuchowska I. 2006. *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Reber A.S., Reber E.S. 2001. *Dictionary of Psychology*. Penguin Books, Londyn.
- Rosenberg M.B. 2014. *Porozumienie Bez Przemocy. O języku serca*. Wydanie drugie rozszerzone. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Siekańska, M., Blecharz J. 2006. *Rola psychologa w pracy z dzieckiem uzdolnionym sportowo*. Studia Humanistyczne, 6.

## JAK MOTYWOWAĆ INNYCH I SIEBIE?

Rozmawiając z nauczycielami, najczęściej słyszy się pytanie: *Co zrobić, żeby uczniom chciało się uczyć?* W przypadku nauczycieli wychowania fizycznego pytanie to dotyczy zachęcania uczniów do aktywnego uczestniczenia w zajęciach wychowania fizycznego i zainteresowania ich aktywnością ruchową. Są to pytania o **motywację**.

Motywacja to procesy zaangażowane w rozpoczęcie, kierowanie i podtrzymywanie aktywności fizjologicznych i psychicznych. Jak podaje P. Zimbardo motywacja „to szerokie pojęcie, które obejmuje całą gamę wewnętrznych mechanizmów zaangażowanych w: (a) preferencje jednej aktywności ponad inną; (b) wigor, czyli siłę reakcji; (c) wytrwałość działania według zorganizowanego wzoru, skierowanego na istotne cele. Osoba silnie zmotywowana przedkłada jednej aktywności nad inne, ćwiczy zachowania i doskonali zdolności wymagane do osiągnięcia celu oraz, pomimo frustracji, poświęca energię dla osiągnięcia celu” (Zimbardo, 1999, s. 436).

Motywacja jest zatem zbiorem motywów, czyli świadomych przeżyć lub podświadomych stanów, które w danej sytuacji wywierają wpływ na zachowanie człowieka i wyznaczają jego społeczne zachowanie i sposoby postępowania.

Motywacja może być **wewnętrzna** lub **zewnętrzna**. Motywacja **zewnętrzna** jest związana z rezultatem działania – uczeń wykonuje określone zadania, aby uzyskać nagrody zewnętrzne, np. dobrą ocenę, nagrodę materialną od rodziców. Z kolei motywacja **wewnętrzna** wiąże się z treścią samego zadania – uczeń lubi grać w piłkę nożną, ponieważ sprawia mu to przyjemność. Wynik gry jest tu drugoplanowy, natomiast sama przyjemność grania jest nadrzędna. Ten typ motywacji wydaje się być najbardziej pożądanym w sytuacjach szkolnych.

Zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego jest kształtowanie postaw proso-matycznych czyli względnie trwałych dyspozycji do zachowań kreatywnych, rekreacyjnych i rehabilitacyjnych wobec ciała (Grabowski, 1997). W tym kontekście niezwykle ważnym jest, aby motyw podejmowania aktywności ruchowej zajmował wysoką pozycję w strukturze wszystkich motywów ucznia.

Jakie są zatem cele – motywów ucznia w edukacji szkolnej? Uczeń może uczyć się (wykonywać określone zadania), aby:

- otrzymać dobrą ocenę,
- otrzymać pochwałę od nauczyciela,
- uzyskać aprobatę w oczach kolegów,

- uzyskać pochwałę od rodziców,
- **odczuwać satysfakcję z realizowanych zadań** (to wydaje się być najważniejsze, wiąże się z motywacją wewnętrzną, która jest najtrwalszym motorem działania).

Dla skuteczności realizowanych celów, dobrze jest, aby były one własne – w pewnym stopniu ustalone przez daną osobę – tu: ucznia (*nauczę się pływać, bo chcę chodzić z kolegami na pływalnię*). Gdy cel jest narzucony, ale akceptujemy jego wagę, też będziemy chcieli go realizować. Jak podaje G. Kastrą „nauczyciel powinien starać się uświadamiać uczniom cele i zyskać ich aprobatę” (Kastrą, 2009, s. 29). Ważne jest także, aby cele były konkretne i jasno określone. Zadania, jakie stawia nauczyciel przed uczniami powinny być dobrane pod kątem możliwości grupy, cech osobowościowych i wieku uczniów (np. uczestnicząc w grach zespołowych młodsze dzieci cieszą się samą czynnością, starsze interesuje wynik i rywalizacja). Powinny być też atrakcyjne i ciekawe.

Należy też pamiętać o „atmosferze”, jaka panuje podczas zajęć szkolnych. Kiedy uczeń czuje się komfortowo, czuje się doceniany, nauczyciel nie pozwala na śmiech kolegów w sytuacji niepowodzeń, będzie miał większą motywację do uczęszczania na lekcje. Działa tu także, znane w psychologii **prawo efektu**, które mówi o zależności pomiędzy zadowoleniem z danej sytuacji, a wzrostem prawdopodobieństwa podejmowania tej sytuacji w przyszłości. Oznacza to, że jeśli lekcja przynosi pozytywne emocje, uczeń czuje się zadowolony, zajęcia mu się podobają, będzie chętnie uczestniczył w kolejnych lekcjach.

Podstawowe prawo motywacji mówi o tym, że zależy ona od dwóch czynników: **prawdopodobieństwa wykonania zadania** oraz **jego użyteczności** (Gracz i San-kowski, 1995). W praktyce szkolnej odzwierciedla się ono w odpowiednim doborze trudności zadania (jeśli zadanie jest obiektywnie za trudne, motywacja do jego realizacji spada) oraz wyjaśniania sensowności wykonywania zadań (np. gdy chłopcy wolą grać w piłkę nożną na zajęciach, a nauczyciel proponuje zajęcia gimnastyczne, można przekonać uczniów, że określone umiejętności gimnastyczne są bardzo przydatne w grze w piłkę, aby w ten sposób znaleźć celowość i sensowność wykonywania danego zadania).

Z motywacją wiążą się także emocje (stanowiące wskazówkę czy coś ważnego się dzieje), procesy poznawcze (to, czy dane zadanie jest ciekawe, jakie mamy oczekiwania wobec tego co robimy), aspiracje i świadomość wyboru (kiedy czujemy się współtwórcami celów, chętniej je realizujemy) oraz dopływ informacji zwrotnych o wyniku (np. w formie pochwały nauczyciela czy obserwacji swojej skuteczności) (Łukaszewski i Doliński, 2003).

Aby skutecznie motywować innych, nauczyciel powinien umieć motywować sie-

bie. Wiąże się to z umiejętnością ustalania celów. Cele te można potraktować jako długoterminowe (*co chciałbym osiągnąć na swojej drodze zawodowej*), średnioterminowe (*kim chciałbym być w mojej pracy za ... lat*) oraz krótkoterminowe (*co planuję w tym roku szkolnym, w tym semestrze, na lekcji z tą klasą, z tym uczniem*).

Umiejętne i precyzyjne wyznaczanie celu jest bardzo ważne. Pomocna w tym może być, znana w psychologii sportu, metoda siedmiu kroków. Kroki te obejmują następujące etapy:

1. **Sporządź listę wszystkich możliwych celów** (np. praca zawodowa, powiększenie rodziny, wyjazd zagraniczny, podjęcie studiów podyplomowych).
2. **Wybierz priorytety** (A – cele najważniejsze, np. rodzina i praca, B – cele ważne, np. studia podyplomowe, C – cele częściowo ważne, np. wyjazd na wakacje, D – cele nieważne, E – cele poza zainteresowaniem) i określ ramy czasowe ich osiągnięcia.
3. **Oceń aktualną sytuację:** poziom umiejętności, właściwości psychologiczne, potencjał fizyczno-fizjologiczny (np. doświadczenie zawodowe, stan zdrowia, zdolności komunikacyjne, poziom asertywności).
4. **Ustal cele pośrednie** (np. *zrobię awans zawodowy, stworzę drużynę szkolną, zachęcę Marka, aby zaczął uczęszczać na lekcje wychowania fizycznego itp.*).
5. **Zaprogramuj swoje cele** (ustalenie, w jaki sposób cele można realizować).
6. **Rozpocznij realizację.**
7. **Poddawaj ciągłej kontroli i modyfikacjom swoje cele i zachowania** (sprawdzenie, czy ustalone cele zostały zrealizowane, czy trzeba jeszcze coś zmodyfikować) (Morris i Summers, 1998).

Cele krótkoterminowe, zwane także etapowymi, powinny być także uzupełnione następującymi umiejętnościami: wprowadzania się w dobry nastrój (*potrafię dobrze wykonać to ćwiczenie*), samonagradzania (koncentracja na pozytywnych emocjach związanych z realizacją zadania), koncentrowania się na wykonywanej czynności, samoinstruowania (Kastrą, 2009).

Motywowanie uczniów nauczyciel powinien rozpocząć od samego siebie, od znajdowania własnych celów, które dostarczą mu satysfakcji, pozwolą na kreatywność i pomysłowość. To z kolei zapewne zostanie docenione przez uczniów, którzy z chęcią będą uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez takiego nauczyciela. Można zatem stwierdzić, że zmotywowany uczeń ma prawdopodobnie zmotywowanego nauczyciela. Kiedy natomiast obserwuje on swojego opiekuna i widzi człowieka wy-

palonego zawodowo, smutnego i zgorzkniałego, prowadzącego rutynowo kolejne lekcje – czyli pozbawionego motywacji do pracy – sam nie będzie zmotywowany do działania.

## **Bibliografia**

Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.

Gracz J., Sankowski T. 1995. *Psychologia sportu*. AWF, Poznań 1995.

Kastra G. 2009. *Prosto do celu*. Psychologia w Szkole, 3.

Łukaszewski W., Doliński D. 2003. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2. Red. J. Strelau, GWP, Gdańsk.

Morris T., Summers J. 1998. *Psychologia sportu*. Biblioteka Trenera, Centralny Ośrodek Sportu, Warszawa.

Zimbardo P. 1999. *Psychologia i życie*. PWN. Warszawa.



## RYWALIZACJA NA LEKCJACH WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Panuje powszechnie przekonanie, że rywalizacja jest częścią naszej natury i istnieje od zawsze i wszędzie. Jednak eksperci twierdzą coś innego. Jak zauważa A. Khon (1986) rywalizacja jest zjawiskiem wyuczonym i nic nie świadczy o tym, że była częścią ludzkiej natury. Jego zdaniem wiele kultur było opartych na idei współpracy. Mało tego, jak donoszą badania antropologiczne, w niektórych kulturach nie istniała nawet idea rywalizacji. Tak jak w językach niektórych społeczności nie pojawiało się słowo, które miało zbliżony sens do słowa **rywalizacja** (Doliński, 2002).

Szczególnie mocno kulturę rywalizacji oraz jej ważność podkreśla część środowiska nauczycieli wychowania fizycznego, uważając rywalizację za element korzystny, nieodłączny i wręcz konieczny w edukacji fizycznej. W swoich działaniach nauczyciele ci kierują się przekonaniem, że jest to jedyna droga do osiągnięcia celów i skuteczny sposób na motywowanie uczniów do aktywności. W pierwszym odruchu trudno jest się nie zgodzić z takim podejściem, niemniej jednak po zapoznaniu się z literaturą na ten temat i światowymi tendencjami w rozwoju edukacji, nabiera się wątpliwości, co do takiego podejścia, nawet jeśli dotyczy ono wychowania fizycznego. K. Sas-Nowosielski (2003) uważa, że wykorzystywanie rywalizacyjnych form aktywności w ramach wychowania fizycznego przyczynia się do wyzwalania negatywnych relacji interpersonalnych wśród uczniów. Tym samym, jakość doświadczeń emocjonalnych u części z nich ulega pogorszeniu. Istotna, z punktu widzenia współczesnej problematyki wychowawczej, wydaje się być łatwość, z jaką w trakcie rywalizacji ujawnia się agresja oraz negatywne uczucia wobec rywala (lekceważenie, niechęć, brak szacunku itp.). Z kolei w sytuacjach, gdy rywalizacja dotyczy dóbr, nawet tych symbolicznych, uczniowie doświadczają konfliktu wewnętrznego (dylematu moralnego) – grać uczciwie czy oszukiwać w imię zwiększenia szansy na wygraną?

W badaniach dotyczących rywalizacji (Doliński, 2002) udowodniono również, że osoby w niej uczestniczące bardziej koncentrują się na skutkach i wynikach jakie osiągną, niż na wyborze strategii, która byłaby najkorzystniejsza dla danego zadania. Ostatnio coraz częściej pojawiają się też głosy, że sami uczniowie nie lubią rywalizacji. To, co jest z nią związane, zaburza bowiem poczucie ich bezpieczeństwa emocjonalnego, a w sytuacjach porażki może rodzić frustrację. Pojawia się również ryzyko tzw. **przesadnej rywalizacji**, która może prowadzić do postępowania w myśl zasady *po*

*trupach do celu.*

Analizując korzyści i straty wynikające z wprowadzania rywalizacji w szkole, można sformułować kilka istotnych uwag. Oto one:

- Współzawodnictwo powinno być ograniczone do osób o podobnym poziomie zdolności, aby każdy uczeń miał szansę odnieść sukces.
- Przy stawianiu sobie nowych celów uczniowie powinni koncentrować się na swoich własnych, dotychczasowych osiągnięciach, a nie na tym, co zrobili lub robią inni uczniowie.
- W niektórych sytuacjach umiarkowany poziom współzawodnictwa może być korzystny, np. dla zmotywowania znużonych uczniów do wykonania jakiejś pracy lub do pobudzenia grupy uczniów o podobnym poziomie zdolności do intensywniejszej pracy.
- Współzawodnictwo nie motywuje do większego zaangażowania w realizację zadań uczniów o niskich osiągnięciach oraz tych, którzy unikają porażek (Dembo, 1997).

Wdrażając uczniów do rywalizacji, można też wskazać kilka praktycznych i sprawdzonych sposobów postępowania:

Po pierwsze:

Wprowadzaj tzw. **rywalizację pozytywną**, czyli taką, w której realizacja zadań pozwala odnieść sukces jak największej grupie uczniów. Przykładem takiej rywalizacji jest:

- rywalizacja dotycząca **jakości wykonania**, gdzie należy konsekwentnie podkreślać i nagradzać jakość wykonywanego zadania, a nie kolejność uzyskanych przez uczniów miejsc,
- rywalizacja indywidualna, podczas której uczeń **rywalizuje sam ze sobą**, poprawia własne wyniki, a nie porównuje się z innymi,
- rywalizacja grupowa, w której uczniowie **koncentrują się na takiej współpracy**, która ostatecznie doprowadzi do poprawy poprzednio uzyskanego przez grupę wyniku.

Po drugie:

Nikt nie rodzi się z umiejętnością radzenia sobie ze stanami emocjonalnymi towarzyszącymi wygranej i przegranej, dlatego trzeba nauczyć uczniów, jak należy zachować się w sytuacji zwycięstwa i porażki:

W przypadku **wygranej**:

- cieszyć się z wygranej, a nie z przegranej przeciwnika,
- okazywać radość z wygranej, szanując zarazem uczucia przeciwnika,
- szanować przegranego i nie poniżać go, np. słowem, gestem.

W przypadku **przegranej**:

- szanować prawo do okazywania radości przez wygranych,
- traktować przegraną jako naturalny element rywalizacji,
- nie oceniać się negatywnie z powodu porażki,
- nie obciążać kolegów winą za przegraną.

Po trzecie:

Zawsze warto pamiętać, że rywalizacja:

- osłabia motywację wewnętrzną,
- znacząco obniża racjonalność działań,
- wywołuje lęk przed negatywną oceną, a w skrajnych przypadkach powoduje uczucia: strachu, złości, zazdrości i niechęci,
- uczy postrzegania otoczenia i świata jako pola walki, a nie miejsca do współpracy,
- obniża skuteczność działań (w trakcie rywalizacji uczeń wiedząc, że jest oceniany, przestaje skupiać się na tym co robi, a zaczyna myśleć o własnych błędach i słabościach).

Istotnym czynnikiem, z punktu widzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, jest też **jakość rywalizacji**. A oto 5 strategii, które mogą wpłynąć na tę jakość:

- **Zapomnij** o wygrywaniu! Im więcej myślisz o wyniku, tym mniej koncentrujesz się na procesie prowadzącym do wygranej. Aby twoje działanie było jak najlepsze, cała twoja psychika powinna być skoncentrowana na tym, co się dzieje „tu i teraz”.
- **Myśl** o zawodach jako szansie poprawienia swoich umiejętności, zdobycia nowego doświadczenia; koncentruj się na tym, co możesz zyskać, nawet jeśli przegrasz. Może w wyniku przegranej odkryjesz coś cennego, co pozwoli ci być – następnym razem – lepszym.
- **Spróbuj** odnaleźć się pomiędzy stresem a stanem relaksu. Jeśli zabraknie ci właściwego stymulującego poziomu stresu – przegrasz, jeśli zbyt poważnie potraktujesz zawody i będziesz miał go (stresu) za dużo – „spalisz się”. Koncentruj się na tym, aby zrobić coś jak najlepiej, a nie na tym, jaki będzie wynik (Franken, 2005).
- **Pomyśl** o swoim przeciwniku jako o partnerze, którego potrzebujesz, aby być lepszym. Nie zrobisz postępu bez dobrego, wymagającego rywala. Nie traktuj go jak wroga, którego masz pokonać (Shields i Bredemeier, 2009).

## **Bibliografia**

- Dembo M. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa.
- Doliński D. 2002. *Emocje, poznanie i zachowanie*. W: *Psychologia*. Red. J. Strelau, GWP, Gdańsk, s.369-394.
- Franken E.R. 2005. *Psychologia motywacji*. GWP, Gdańsk.
- Kohn A. 1986. *No Contest: The Case Against Competition*. MA: Houghton-Mifflin, Boston.
- Sas-Nowosielski K. 2003. *Wychowanie do aktywności fizycznej*. AWF, Katowice.
- Shields D., Bredemeier B. 2009. *True competition: A guide to pursuing excellence in sport and society*. IL: Human Kinetics, Champaign.

## WYBRANE ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII KLINICZNEJ DZIECKA

W swojej pracy nauczyciel wychowania fizycznego może spotkać się z dziećmi, u których obserwuje się pewne specyficzne zaburzenia i dysfunkcje natury psychologicznej i psychicznej. Pracując na przykład w szkołach integracyjnych, (choć zdarza się, że także w szkołach typu „tradycyjnego”), można spotkać się z dziećmi, u których rozpoznano zaburzenia lękowe, depresję, autyzm, czy też upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim.

Istotnym wydaje się zatem, aby nauczyciel poszerzał swoją wiedzę również z zakresu psychologii klinicznej, a nawet psychiatrii dziecięcej, celem zrozumienia problemu dziecka, z którym pracuje oraz ustalenia skutecznych metod oddziaływania.

### Zaburzenia emocjonalne u dzieci

Zaburzenia emocjonalne u dzieci przyjmują zazwyczaj następujące formy (Poppek, 2004):

- Lęk przed separacją w dzieciństwie – o tego rodzaju zaburzeniu mówimy, gdy lęk jest nasilony, wykracza poza zwykły zakres wieku, towarzyszą mu trudności w funkcjonowaniu społecznym. Szczyt zachorowań przypada na 7. rok życia. Dziecko przejawia nasilony lęk, a nawet napady paniki przy próbach rozdzielenia go od rodzica. Mogą temu towarzyszyć napady złości oraz (często) objawy wegetatywne, takie jak bóle głowy, brzucha, nudności, biegunki. Dziecko w sposób nierealistyczny martwi się możliwością utraty osób bliskich, nie chce pozostawać bez ich opieki, w nocy często się budzi, sprawdzając, czy rodzice są obecni. Zdarza się, że towarzyszą mu myśli o śmierci.
- Lęk społeczny w dzieciństwie – dziecko normalnie funkcjonuje w środowisku rodzinnym i osób znajomych, jednak zdecydowanie unika kontaktów społecznych z osobami spoza rodziny, a to z kolei owocuje zaburzonymi kontaktami społecznymi. Dziecko jest przekonane o swojej bezwartościowości, izoluje się, opuszcza zajęcia szkolne. W konsekwencji obserwuje się u niego również zaburzenia w sferze psychoruchowej.
- Zaburzenia związane z rywalizacją w rodzinie – zazdrość o młodsze rodzeństwo jest typową reakcją u dzieci, jednak o zaburzeniach tego rodzaju mówi się wówczas, gdy obserwuje się zdecydowane nasilenie objawów. Dzieci

przejawiają wtedy także niechęć w dzieleniu się z młodszym rodzeństwem, nie traktują go pozytywnie, demonstrują otwartą wrogość, są złośliwe, mogą nawet wyrządzać fizyczne urazy. Towarzyszą temu emocjonalne zaburzenia, pojawia się regresja do młodszych stadiów rozwojowych.

### **Depresja młodzieńcza**

„Depresja młodzieńcza przejawia się w zespole zaburzeń nastroju, emocji, czynności poznawczych oraz zachowań” (Bomba, 2004, s. 268). Cechuje się ona obniżeniem i zmiennością nastroju, podwyższonym poziomem lęku (zwłaszcza lęku przed przyszłością), zaburzeniami w sferze poznawczej (to z kolei ma zdecydowany wpływ na trudności w uczeniu, skupianiu się) – błędnymi stereotypami poznawczymi. Dziecko ma poczucie niskiej wartości, nudy i niemożności znalezienia przyjemności. Do tego dochodzą zaburzenia w sferze aktywności – występują problemy z zakończeniem działań i szybka męczliwość.

Obserwuje się także zmianę rytmów okołodobowych (lepsze funkcjonowanie w godzinach wieczornych), zaniedbania w zakresie higieny osobistej i wyglądu. Dziecko nie podejmuje swoich obowiązków – przestaje chodzić do szkoły, dbać o porządek w domu, podejmuje działania, które dotyczą łamania zasad funkcjonowania społecznego. Pojawiają się też zaburzenia somatyczne (częściej u dziewcząt). W okresie adolescencji, a nawet już i preadolescencji może dochodzić do prób samobójczych (częściej u chłopców) (Bomba, 2004).

### **Autyzm**

Autyzm jest to rozwojowe zaburzenie funkcji mózgu, należące do grupy tzw. całościowych zaburzeń neurorozwojowych. Zalicza się do nich także specyficzne trudności szkolne oraz specyficzne zaburzenia rozwoju funkcji ruchowych. Zaburzenie związane z autyzmem typowo manifestuje się w trzech sferach: upośledzeniu interakcji społecznych, trudnościach w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz znacznie ograniczonej liczbie zainteresowań i podejmowanych aktywności. Ponadto, można także wymienić powtarzające się, ograniczone i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności (Jagielska, 2010). Wymienione objawy pojawiają się w pierwszych trzech latach życia i mogą trwać całe życie (Mc Kernan i Mortlock, 2004). U dziecka autystycznego obserwuje się tzw. „triadę” (Lemańska, 2010):

- nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych – dotyczą one nieprawidłowych kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi; obserwuje się brak przywiązania emocjonalnego, dziecko nie różnicuje zachowań wobec rodziców i osób dorosłych, unika kontaktu wzrokowego, nie odczuwa potrzeby kontaktu z rówieśnikami, nie potrafi odczytywać zachowań społecznych,

przez co samo reaguje nieadekwatnie społecznie i emocjonalnie;

- zaburzona zdolność do komunikowania się – może to być całkowity brak mowy (mutyzm), opóźnienie w rozwoju mowy, uboga komunikacja niewerbalna, echolalia, nieprawidłowe użycie zaimków (dziecko autystyczne często zamiast pierwszej osoby liczby pojedynczej używa drugiej lub trzeciej osoby), dziwaczne neologizmy, nieodpowiednie uwagi, brak potrzeby komunikowania się, niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów;
- ograniczony, sztywny repertuar aktywności, zachowań, zainteresowań – na przykład dziecko nie jest w stanie rozstać się z pewnymi przedmiotami, układa je w szeregi, kolekcjonuje rzeczy tylko o określonym kształcie. Dzieci autystyczne często interesują się cyframi, literami, komunikacją miejską np. znając na pamięć rozkłady jazdy. Cechuje je także silna tendencja do zachowań rutynowych, a każda próba wprowadzenia nawet niewielkich zmian może kończyć się wybuchami złości. Do tego dochodzą zachowania stereotypowe, powtarzające się, np. kiwanie się, uderzanie głową, machanie, kręcenie się kółko.

Jedną z najłagodniejszych form całościowych zaburzeń rozwoju jest zespół Aspergera. Dziecko z tym zespołem cechuje:

- rozwój poznawczy w granicach normy,
- w zasadzie prawidłowy rozwój mowy,
- zamiłowanie do zachowania rutyny i rytuałów,
- ograniczone zainteresowania i aktywność,
- często występująca niezgrabność ruchowa,
- zaburzony rozwój umiejętności społecznych (Jagielska, 2010).

Zespołowi Aspergera często towarzyszą inne zaburzenia, takie jak: zaburzenia koncentracji uwagi, ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi), zaburzenia lękowe, obsesyjno-kompulsywne, zaburzenia opozycyjno-buntownicze, fobie społeczne, tiki ruchowe i głosowe (zespół Tourette'a). U dzieci z zespołem Aspergera często obserwuje się też zaburzenia percepcyjno-motoryczne, co jest szczególnie widoczne podczas lekcji wychowania fizycznego) (Borkowska, 2010).

### **Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim**

„Niedorozwój umysłowy (upośledzenie umysłowe) charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielno-

ści, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy. Niedorozwój umysłowy ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Luckaszon, 1992, za: Jurkiewicz i Rola, 2010, s. 137).

Wyróżnia się cztery stopnie upośledzenia umysłowego: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki. W niniejszym materiale zostanie omówione upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, ponieważ z takim właśnie upośledzeniem można spotkać dzieci w szkołach tradycyjnych oraz integracyjnych.

Dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim charakteryzują się dobrą pamięcią mechaniczną przy jednocześnie zaburzonej pamięci logicznej. Także rozwój mowy bywa tu opóźniony, ale wykorzystując dobrą pamięć mechaniczną mogą one (kiedy są stymulowane przez środowisko zewnętrzne) opanować duży zasób słownictwa. Lepiej funkcjonuje u nich mowa odtwórcza, gorzej twórcza. U dzieci z upośledzeniem w stopniu lekkim obserwuje się też zaburzone myślenie abstrakcyjne, słowno-pojęciowe. Utrudnia to nabywanie wiedzy szkolnej (Jurkiewicz i Rola, 2010).

Jak podają P. Jurkiewicz i B. Rola u dzieci z upośledzeniem w stopniu lekkim znaczące dla osiągnięć szkolnych są następujące zaburzenia:

- zaburzenie orientacji przestrzennej,
- niski poziom sprawności grafomotorycznej,
- słaba koncentracja uwagi,
- liczne i nasilone wady wymowy,
- wolniejsze tempo pracy,
- zaburzenia rozumienia znaczenia wypowiedzi,
- zaburzenia analizy i syntezy (wzrokowej, słuchowej, wzrokowo-słuchowej),
- trudności w rozpoznawaniu liter oraz ich czytaniu, trudności w rozumieniu przeczytanego tekstu,
- istotnie zaburzony poziom rozumienia wszelkich reguł, zasad, definicji,
- utrudnione tworzenie pojęcia liczby,
- ograniczenie procesów pamięciowych,
- brak zrozumienia treści zadań tekstowych i trudności w ich rozwiązywaniu,
- zaburzenia w wyobraźni przestrzennej utrudniające rozumienie i wykonywanie zadań geometrycznych,
- trudności w orientowaniu się w stosunkach czasowych i posługiwaniu się nimi,
- kłopoty w powiązaniu nowych informacji z poprzednio zapamiętanymi,
- słaby poziom stosowania umiejętności w praktyce,
- mała samodzielność w wykonywaniu zadań,
- często występująca nadpobudliwość psychoruchowa lub zahamowanie,
- brak krytycyzmu,



- trudności w antycypacji zachowań,
- impulsywność,
- podatność na negatywne wpływy otoczenia,
- niski poziom motywacji,
- mała wrażliwość na potrzeby innych,
- częste przejawy agresji (Jurkiewicz i Rola, 2010, s. 139).

Oprócz dzieci, u których występują zasygnalizowane powyżej zaburzenia, nauczyciel wychowania fizycznego może spotkać dzieci z innymi problemami, zaburzeniami czy chorobami. Podejmując pracę z takim dzieckiem, zawsze należy kierować się konkretnym „przypadkiem”, czyli przeanalizować problem każdego dziecka indywidualnie. Z całą pewnością nauczyciel powinien zapoznać się z dokumentacją dotyczącą dziecka – może to być opinia lub orzeczenie sporządzone przez lekarza, poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub inny specjalistyczny ośrodek. Tego typu dokumentacja powinna znaleźć się w szkole, najczęściej posiada ją psycholog lub pedagog szkolny. Pracując z dziećmi z dysfunkcjami czy zaburzeniami, należy robić to systemowo, współpracując z innymi nauczycielami, szczególnie z wychowawcą dziecka czy też – tak jak to jest w klasach integracyjnych – nauczycielem wspomagającym. Trzeba również spotkać się z rodzicami dziecka i ustalić sposób postępowania najbardziej korzystny w danym przypadku. Praca z dziećmi, u których stwierdzono zaburzenia czy dysfunkcje nie jest łatwa, ale podjęcie się jej z całą pewnością niesie dla samego nauczyciela wiele satysfakcji zawodowej. Jest to także niezwykle ważne doświadczenie osobiste, dlatego nie należy obawiać się podejmowania tego typu wyzwań.

## **Bibliografia**

- Bomba J. 2004. *Depresja młodzieńcza*. W: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Borkowska A. 2010. *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Jagielska G. 2010. *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Jurkiewicz P., Rola B. 2010. *Model pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, część II*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Lemańska A. 2010. *Model pracy z uczniem z autyzmem*. W: *Podniesienie efektywności*

*kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, część II.* Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Mc Kernan T., Mortlock J. 2004. *Autyzm w centrum uwagi*, Wydawnictwo „JAK”, Kraków 2004.

Popek L. 2004. *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*. W: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.

## ZACHOWANIA DYSFUNKCYJNE DZIECI I MŁODZIEŻY

W Polsce od niedawna agresja i przemoc w szkole przestały być traktowane jako fakty incydentalne, marginesowe – szczególnie przez opinię publiczną i administrację oświatową.

Zachowanie agresywne to takie zachowanie, które jest podejmowane intencjonalnie, wbrew obowiązującym normom, mające na celu wyrządzenie szkody. Rozróżnia się agresję instrumentalną (jej celem jest uzyskanie konkretnej korzyści) oraz wrogą (w celu uczynienia krzywdy bez wyraźnego powodu). Agresja może mieć wieloprzyczynowy charakter, jako interakcja czynników wrodzonych, efektu frustracji (a o tą u młodych osób nietrudno) oraz uczenia się od negatywnych wzorców (modeli). Jak podaje J. Surzykiewicz (2006), w latach poprzednich traktowano szkołę jako miejsce demonstrowania przez uczniów aktów agresji, upatrując jej źródeł poza nią i traktując ją np. jako rezultat przemocy w rodzinie, naśladowania lansowanych przez media wzorów agresywnych zachowań i sposobów rozwiązywania problemów, form odreagowania zagrożonego w życiu publicznym poczucia bezpieczeństwa. Zwykle wini się system oświatowy i szkołę za niedostatki w organizacji czasu wolnego uczniów, redukcję liczby zajęć pozalekcyjnych, niewystarczające dofinansowanie.

Przyjmując teorię uznającą instynkty za źródło agresji, trzeba zgodzić się z poglądem, że skłonności do agresji są u człowieka wrodzone. Uznając słuszność teorii, według których źródłem agresji bywa frustracja, uznamy, że zachowania agresywne powstają w procesie rozwoju człowieka i jawią się jako skutek niemożności zaspokojenia potrzeb czy realizacji założonego celu. Dla pedagoga szczególnie istotne zdają się być teorie zakładające, iż agresja jest najsilniej wyuczoną reakcją na gniew (nabytym popędem), a także teoria przyjmująca, iż agresja to nawyk napastowania. Przyjmując powyższe tezy uznamy, że źródłem zachowań agresywnych należy się dopatrywać w proponowanych modelach wychowania, wzorach i normach kulturowych.

Rozważania nad agresją i przemocą oraz poszukiwanie adekwatnych rozwiązań tych zjawisk wymagają uwzględnienia następujących założeń (Surzykiewicz, 2003):

- Agresja i przemoc nie dotyczą tylko dzieci i młodzieży, lecz odnoszą się do całokształtu społeczeństwa. W tym sensie można je traktować jako coś chorobliwego, sygnalizującego istnienie nierozwiązanych napięć społeczno-politycznych oraz rodzinnych, z którymi konfrontowana jest młoda część społeczeństwa.

- Tematyka agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży podlega w dyskusji publicznej cyklicznemu procesowi nawrotów, który w zależności od informacji płynących z mass mediów i pod ich wpływem nabiera rozgłosu lub nie.
- Samo zjawisko agresji w szkole nie jest czymś nowym.
- Niezależnie od kierunku prowadzonej dyskusji agresja i przemoc stanowią problem społeczny, w ramach którego dzieci i młodzież występują zarówno w roli sprawcy, jak i ofiary.

Z badań komparatystycznych prowadzonych przez K. Ostrowską (2008) w 1997 i 2003 roku wynika, że uczniowie nie tylko częściej doświadczają agresywnych zachowań werbalnych i z użyciem siły ze strony kolegów, ale również sami są ich sprawcami. Niepokojąca jest brutalizacja tych zachowań, nasilenie agresywnej przemocy, zagrażającej zdrowiu i życiu innych, jak również skierowanej przeciwko sobie. Autoagresja sygnalizuje zagubienie i bezradność, niezgodę na brutalizację życia czy utratę poczucia własnej godności. Wspomniana powyżej autorka przedstawia 10 rodzajów zachowań agresywnych, o których można orzekać, że występowały w nich takie czynności o charakterze fizycznym, werbalnym, czy symbolicznym, które wyrządzały szkodę, cierpienie, ból innym osobom, a sprawcom przynosiły realizację bardziej lub mniej uświadomionych przez nich celów.

Kategorię **agresji fizycznej** stanowiły takie zachowania jak: umyślne potrącanie innych; bicie się z kolegami, koleżankami; umyślne przewracanie innych; zabieranie siłą rzeczy należących do innej osoby; zaczepianie, pobicie nieznanego; bicie leżącego na ziemi; bicie przez całą grupę jednego ucznia.

**Agresję werbalną** utworzyły dwa rodzaje zachowań, obrażanie i wymyślanie innym uczniom oraz rozpowszechnianie kłamstw o innych uczniach.

Na **agresję psychiczną** składały się takie zachowania jak: przymuszanie innych do robienia czegoś, na co nie mieli ochoty; zmuszanie do czynności upokarzających; zmuszanie innych do kupowania dla agresora rzeczy za pieniądze ofiar.

Kategorię **agresji przeciwko nauczycielom** utworzyły następujące zachowania: oszukiwanie nauczycieli, utrudnianie prowadzenia lekcji, używanie wulgarnych słów wobec nauczyciela, grożenie nauczycielowi, niszczenie rzeczy należących do nauczyciela, bicie nauczycieli.

Na **agresję seksualną** składały się: zaczepianie innych i prowokowanie do zachowań seksualnych oraz przymuszanie do zachowań seksualnych.

**Agresja przeciwko rzeczom** to: niszczenie ławek, krzeseł i innego wyposażenia szkoły; bazgranie, pisanie po ścianach; niszczenie rzeczy należących do innych uczniów.

O **agresji skierowanej na siebie** świadczyły takie zachowania, jak upijanie się,

zażywanie narkotyków.

**Niesubordynację rodzinną** tworzyły trzy zachowania: niewracanie do domu na noc; ucieczki z domu; złe zachowanie w szkole wymagające interwencji rodziców.

Na kategorię **kradzieży i interwencji** policyjnych składały się: bycie zatrzymanym przez policję do wyjaśnienia jakiegoś zachowania, kupowanie i sprzedawanie rzeczy pochodzących z kradzieży, włamywanie się do mieszkań i pomieszczeń, przywłaszczanie rzeczy lub pieniędzy.

W ostatniej kategorii dotyczącej **agresji fizycznej o szczególnym zagrożeniu dla innych** wyszczególniono: groźenie użyciem gazu, noża, żyletki, używanie w czasie bójki ostrych narzędzi oraz groźenie użyciem pistoletu.

Z badań autora (Ochwat, 2010) nad dyscypliną szkolną i zachowaniami dysfunkcyjnymi uczniów gimnazjum wynika, że we wszystkich badanych szkołach nauczyciele spotykali się z różnymi, niewłaściwymi zachowaniami ze strony uczniów. Zachowania dysfunkcyjne uczniów występowały we wszystkich obszarach wychowawczych, zarówno podczas lekcji, przerw międzylekcyjnych, jak i w trakcie podróży z klasą poza teren szkoły (np. na zawody lub do kina) czy wyjazdów poza miejsce zamieszkania (zielone szkoły). Zachowania niewłaściwe uczniów nauczyciele obserwowali również poza szkołą, kiedy szli lub jechali do/lub z pracy. Wśród zachowań dysfunkcyjnych wskazywano najczęściej: wulgarnie zachowanie uczniów, spóźnienie na lekcję, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, niewykonywanie poleceń nauczyciela, prowokacyjne zachowanie w stosunku do nauczyciela, niszczenie wyposażenia szkoły, agresywne zachowania w stosunku do rówieśników (bicie, kopanie, etykietowanie, wyśmiewanie, izolowanie), niestosowanie się do norm i regulaminów szkoły (palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, narkotyzowanie się). W badaniach zaobserwowano również brak zależności występowania zachowań dysfunkcyjnych uczniów od typu i rodzaju lekcji. Niewłaściwe zachowania pojawiały się zarówno podczas takich lekcji jak matematyka czy język polski, jak również w czasie zajęć wychowania fizycznego. Nauczyciele w różny sposób interweniują podczas występowania niewłaściwych zachowań uczniów (Ochwat, 2013), jednak istnieje spora grupa uniwersalnych interwencji nauczycielskich, takich jak: upomnienie ucznia, wpis (uwaga o zachowaniu ucznia) do dziennika lekcyjnego, powiadomienie wychowawcy klasy, wyrażenie dezaprobaty o zachowaniu ucznia na forum klasy, ironiczna lub sarkastyczna uwaga skierowana do ucznia i inne.

Zwiększenie liczby agresywnych zachowań młodzieży nie jest tylko polską specyfiką. Raport ogłoszony w 2006 roku przez Institute for Public Policy Research ujawnia, że spośród wszystkich krajów europejskich Wielka Brytania ma najtrudniejszą i najbardziej zdeprawowaną młodzież. Według tego raportu 44% młodych Brytyjczyków brało w ciągu ostatniego roku udział w bójce. Dla porównania – w przypadku Włó-

chów odsetek ten wynosił 38%, a w przypadku Niemców 28%. Polskie nastolatki wyprzedzają pod tym względem Włochów o 1 punkt, ale pozostają 5 punktów procentowych za Brytyjkami.

Z kolei F. Gilbert (2006), autor bestselleru o brytyjskiej pladze chuligaństwa *Yob Nation*, podaje, że centra wielu brytyjskich miast stały się rejonami, gdzie lepiej nie pokazywać się po zmroku. To pora „kapturowców” (hoodies). Wielu ma noże, a nawet broń palną. Mają po 15-17 lat, ale napadów dokonują nawet jedenastolatki, również dziewczęta. Wieczorami zbierają się na ulicach w rękach mają piwo i wódkę, a najlepszej rozrywki dostarcza im nękanie przechodniów. Statystyki przedstawiają następującą skalę zjawiska: co czwarty młody Brytyjczyk w wieku od 10 do 17 lat przyznaje, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy dopuścił się naruszenia prawa.

Jak wynika z sondażu przeprowadzonego przez Uniwersytet Erlangen – Nürnberg na zlecenie Federalnego Urzędu Kryminalnego w Niemczech, w ciągu ostatniego półrocza jedna trzecia niemieckich uczniów biła lub kopała kolegów. Pięć procent uczniów przyznaje się, że regularnie grozi innym przemocą fizyczną bądź szykanuje ich werbalnie. Trzy procent przyznało, że zdarzyło im się już zranić kolegów. Co trzeci uczeń, idąc do szkolnej toalety, boi się, że zostanie napadnięty. W rezultacie osiem procent tamtejszych uczniów przychodzi do szkoły uzbrojonych – przeważnie w noże i kastety, ale zdarza się też broń palna. Przedmiotem agresji coraz częściej padają nauczyciele. Jeszcze kilka lat temu stanowili dziewięć procent ofiar przemocy w berlińskich szkołach, obecnie ich udział wzrósł dwukrotnie – do 18%.

W innych publikacjach, zarówno w niemieckim, jak i francuskim piśmiennictwie pedagogicznym, pojawia się coraz więcej pozycji traktujących o zjawiskach przemocy i agresji nie tylko w szkołach.

Jak podaje H. Bründel (1996) przemoc w szkole niemieckiej obejmuje coraz większe grono dzieci i młodzieży. W pewnych środowiskach nasiliły się formy cielesnych, psychicznych i seksualnych napaści uczennic i uczniów. Dokonująca ich młodzież jest coraz bardziej brutalna i pozbawiona skrupułów. Takie zachowanie uczniów sprawia, że nauczyciele czują się bezradni.

Z kolei w amerykańskich szkołach, w odpowiedzi na wzrastające niebezpieczeństwo, powołano specjalną instytucję: Krajowy Ośrodek Bezpieczeństwa Szkół (National Resource Center for Safe Schools). Szacuje on, że amerykańska oświata publiczna wydaje więcej środków na systemy ochrony i bezpieczeństwa nauczycieli i uczniów (ochroniarze, wykrywacze metalu, kamery wideo, identyfikatory), niż na pomoce naukowe. W wielu miejscach otoczenie szkół i korytarze są patrolowane przez umundurowanych funkcjonariuszy. Natomiast w większości gimnazjów w Stanach Zjednoczonych uczniowie mogą wejść na teren szkół tylko z identyfikatorami i po przejściu bramki z wykrywaczem metalu.

## **Bibliografia**

- Barczyk P., Czerny J. 1996. *Agresja w szkole niemieckiej, jako problem wychowawczy i społeczny*. Opieka – Wychowanie – Terapia, 3.
- Bründel H. 1996. *Produzier die Schule Gewalt? W: Anti-Gewalt-Report. Herausgegeben von Klaus Hurrelmeann, Christian Palentinen und Walter Wilken*, Beltz Grüne Reiche.
- Gilbert F. 2006. *Yob Nation: the truth about Britain's yob Culture*, Piatkus Books, United Kingdom.
- Libiszowska-Żółtkowska M., Ostrowska K. (red.) 2008. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Difin, Warszawa.
- Miłkowska-Olejniczak G. 1996. *Kto rządzi w polskiej szkole? – czyli o agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych*. W: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ochwat P. 2010. *Interakcje dyscyplinujące nauczycieli różnych specjalności na tle dysfunkcyjnych zachowań uczniów*. W: *Wybrane aspekty kultury fizycznej w badaniach naukowych*. Red. J. Kwieciński, M. Tomczak, Wydawnictwo PWSZ, Konin.
- Ochwat P. 2013. *Disciplinary interactions of teachers In comparison with their level of emotional intelligence and the style of classroom management*. W: *A Teacher in the Contemporary Multicultural World*. Red. K. Łapot-Dzierwa. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- Ostrowska K. 2008. *Agresywne zachowania uczniów w świetle badań porównawczych z 1997 i 2003 roku*. W: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa.
- Surzykiewicz J. 2006. *Agresja i przemoc w szkole*. W: *Pedagogika*, tom 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

## **Źródła internetowe**

[www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m\\_1\\_2001.pdf](http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m_1_2001.pdf) (dostęp 09.02.2012.)

[www.ippr.org/publicationsandreports/publication.asp?id=496](http://www.ippr.org/publicationsandreports/publication.asp?id=496) (dostęp 08.02.2012.)

[www.nwrel.org/comm/1999ar/safe.html](http://www.nwrel.org/comm/1999ar/safe.html) (dostęp 12.02.2012.)

## HUMOR W EDUKACJI

Zdolność odbioru komizmu (humoru) jest właściwością specyficznie ludzką. Co ciekawe, jest to zdolność powszechna – wspólna dla wszystkich przedstawicieli naszego gatunku, i uniwersalna – nie zależąca od przynależności kulturowej, etnicznej czy rasowej, ani od czasów, w których się żyje (Radomska, 2000).

Co więcej, zagadnienie humoru nie należy do żadnej konkretnej dziedziny nauki, jest tak wielowymiarowe, że stało się przedmiotem zainteresowania specjalistów z różnych dziedzin, od medycyny po filozofię. Jak podaje M. Dudzikowa (1996) z badań rozpatrujących humor jako kategorię estetyczną, filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną, czy antropologiczną wynika, iż humor jest kategorią „całościową”. Obejmuje on definicyjnie zarówno cechę osobowości, sferę postrzegania, kontekst społeczny, jak też sferę panowania nad sytuacją. Jest on instrumentem kontroli społecznej, socjalizacji i okazją przeżycia katartycznego. Śmiech grupowy wyraża środowiskowe poczucie humoru, jest źródłem informacji o normach i mechanizmach wymuszających podporządkowanie, posiada zdolność humanizowania życia, odnawiania zbiorowej podmiotowości i przypisywania tożsamości indywidualnej.

### **Rodzaje humoru stosowane najczęściej przez nauczycieli i uczniów**

Choć ponad 85% pedagogów deklaruje, że wykorzystuje humor w swojej pracy wychowawczej, a 78 % w nauczaniu, to jednak aż około 30% badanej młodzieży stwierdziło równocześnie, że nie miało w szkole – średniej ani podstawowej – nawet jednego nauczyciela posługującego się komizmem w procesie edukacyjnym (Matusewicz, 1976). Jednocześnie wielu autorów (Davies 1990; Dudzikowa, 1996; Fontana, 1998; Hutchings i wsp., 2007) wskazuje, że poczucie humoru jest jedną z najważniejszych cech, jaką powinien posiadać nauczyciel. Umiejętne żartowanie czy wesołe usposobienie nauczyciela, stanowią właściwość cenioną i stawianą przez uczniów na równi z uczciwością (Fontana, 1998). Co ciekawe, o ile uczniowie tak wielką wagę przywiązują do poczucia humoru nauczyciela, ten ostatni w swoim wyobrażeniu o ideale zawodowym cechę tę bądź pomija, bądź plasuje bardzo nisko w hierarchii kompetencji przydatnych w pracy (Dudzikowa, 1995). Bardzo możliwe, że jest to związane z problemem spoufalania się (Kmita, 2011), co oznaczałoby, że nauczyciele świadomie odrzucają humor bojąc się, że może „pójść za daleko” albo „wymknąć się



spod kontroli” (Thomas i Al-Maskati, 1997).

Wydaje się, że przyczyną tego stanu rzeczy jest brak odpowiedniej wiedzy nauczycieli, zarówno teoretycznej (dotyczącej istotnej roli humoru w ludzkim życiu, związanych z wiekiem zmian w zdolnościach tworzenia i odbioru komizmu oraz zmiennych odpowiedzialnych za różnice interindywidualne w preferencjach humoru), jak i praktycznej – odnoszącej się do odpowiednich i skutecznych sposobów stosowania komizmu w dialogu edukacyjnym. Praktyczna umiejętność stosowania humoru sprowadzałaby się więc do tego: Kiedy stosować komizm? Jak często? I w jaki sposób?

Zagadnienia dotyczące poczucia humoru uczniów były badane m.in. przez M. Dudzikową (1995, 1996) i E. Adamczuk (1997). Prace Dudzikowej koncentrują się jednak na krytycznej analizie uczniowskiego humoru, dokonanej z perspektywy kondycji polskiej szkoły. Jej ustalenia nie dostarczają informacji co do charakteru i specyfiki uczniowskiego humoru. Jednak na podstawie analizy szeroko pojętego śmiechu uczniowskiego można wyłonić trzy typy nauczycieli.

Pierwszą grupę stanowią nauczyciele, przeciwko którym śmieją się uczniowie. Są to nauczyciele skupieni na eskalacji i obronie swojej władzy. Budzą oni lęk, strach i nienawiść uczniów. Śmiech uczniowski rozładowuje przeżywane napięcie, łagodzi stres i jest odwetem, rewanżem za frustrację.

Druga grupa to nauczyciele, z których śmieją się uczniowie. Są oni skupieni na pozorowaniu władzy, przez co są lekceważeni przez uczniów. Śmiech uczniowski nie jest tu sposobem na osiągnięcie przewagi, jak w przypadku pierwszej grupy, lecz ostateczną degradacją.

Trzecią grupę stanowią nauczyciele, z którymi uczniowie się śmieją. Jest to najmniej liczna grupa. Nie są zainteresowani utrzymaniem władzy nauczycielskiej, ale skupiają się na rozwoju ucznia. Toteż tych nauczycieli uczniowie szanują i często podziwiają. W swoich zachowaniach są oni elastyczni, skutecznie zaprowadzają ład na lekcji, podejmując adekwatne do wymogów czynności. Cechuje ich duże poczucie humoru. Stosunkiem do uczniów budzą wiarygodność i zaufanie, imponują wiedzą merytoryczną i potrafią ją interesująco przekazać, wzbudzają zaangażowanie uczniów w realizację zadań lekcji i wzrost motywacji do nauki.

### **Efekty (korzyści) stosowania komizmu przez nauczycieli**

Ogólnie korzyści, jakie może dostarczyć nauczycielowi stosowanie humoru można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich odnosi się do korzyści związanych z funkcjonowaniem grupy i jej członków, za których nauczyciel jest odpowiedzialny. Druga zaś dotyczy osobistych profitów pedagoga.

W pierwszym ujęciu humor pomaga nauczycielowi zdiagnozować grupę i poznać ich cechy temperamentalno-osobowościowe, potrzeby, sposób reagowania, wrażeń

liwość, preferencje (Matuszewicz, 1976). Stosowanie komizmu podczas zajęć może pomóc wychowawcy, np. wyselekcjonować uczniów potrzebujących pomocy. Brak reakcji na humor bądź odrzucenie go, niezależnie od jego charakteru, mogą sugerować: neurotyzm, depresyjność, nadmierne zahamowanie, labilność emocjonalną lub nadmierny idealizm – „delikatność myślenia” związaną z wysokim morale, dużą religijnością, wysublimowaną wrażliwością na piękno i ludzką krzywdę (Matuszewicz, 1976).

Wykorzystywanie humoru podczas zajęć (Bryant i Zillmann, 1989) umożliwia nauczycielowi stworzenie i utrzymanie swobodnej, przyjaznej, sprzyjającej uczeniu się atmosfery w grupie. Pozbawiony przymusu klimat ułatwia nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji między wychowawcą a jego uczniami. Dzięki zmniejszeniu dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem wzrasta wzajemne zaufanie, następuje udrożnienie komunikacji, a ich relacje stają się bardziej partnerskie, symetryczne i dwupodmiotowe – oparte na szacunku oraz nastawieniu na zaspokajanie potrzeb drugiej strony.

Kolejną korzyścią płynącą z profesjonalnego wykorzystywania komizmu podczas lekcji jest zwiększenie efektywności funkcjonowania grupy, a konkretnie skuteczności wykonywania przez nią określonych zadań (Matuszewicz, 1976). Humor pełni tu rolę wentyla bezpieczeństwa, pozwalającego zapobiegać konfliktom, redukować i rozładowywać napięcia powstające w klasie.

Wreszcie, humor stwarza możliwości ukarania poprzez ośmieszenie podopiecznych sprawiających szczególne trudności wychowawcze (Matuszewicz, 1976).

Stosowanie komizmu pozwala więc nauczycielowi zwiększyć panowanie i kontrolę nad klasą, co w efekcie daje lepsze wyniki nauczania i wychowania. Z badań nad dyscypliną szkolną (Ochwat, 2010) wynika, że nauczyciele wf częściej niż nauczyciele innych specjalności reagują w sposób humorystyczny, np. kierując do uczniów (ucznia) dowcipne uwagi czy obracając sytuacje konfliktowe w żart.

Opisując korzyści płynące z umiejętnego posługiwania się komizmem, nie można pominąć problemu wypalenia zawodowego nauczyciela. Długotrwałe kontakty z podopiecznymi o różnym nasileniu i klimacie, niewątpliwie narażają go na wystąpienie tego syndromu (Maslach, 1982). Można przypuszczać, że poczucie humoru przeciwdziała pojawianiu się trzech podstawowych symptomów wypalenia: depersonalizacji innych, poczucia porażki w spełnianiu własnych oczekiwań dotyczących osiągnięć zawodowych oraz wyczerpania emocjonalnego – uczucia ciągłego zmęczenia i stopienia wrażliwości. Profilaktyczna funkcja komizmu jest skutkiem podtrzymywania za jego pomocą autotelicznej, wewnętrznej, samonapędzającej się motywacji do pracy, związanej z większym zaangażowaniem, wytrwałością i tendencją do pokonywania przeszkód (Adamczuk, 1997).

Ogólnie rzecz ujmując, stosowanie humoru w pracy zawodowej nauczyciela niesie ze sobą wiele korzyści. Ponadto, jak zauważa S. Dainton (2006), szczęśliwy nauczyciel, to przez implikację szczęśliwa klasa. Humor wpływa na wzrost sympatii do nauczyciela, zwiększa jego wiarygodność oraz wzmacnia autorytet.

### **Efekty (korzyści) stosowania komizmu przez uczniów**

Obcowanie z humorem dostarcza pozytywnych korzyści nie tylko nauczycielom, grupie uczniowskiej (klasie), ale również indywidualnym uczniom. Tworzenie komizmu, jak i jego odbiór i „magazynowanie”, wspierają rozwój poznawczy, zdolności twórcze (w tym płynność, giętkość i oryginalność myślenia) oraz „wytwarzanie” dywergencyjne i wyobraźnię (Matuszewicz, 1976; Bryant i Zillmann, 1989). Cz. Matuszewicz (1976) uważa również, że stosowanie humoru umożliwia kształtowanie postawy twórczej, tzw. postawy otwartego umysłu, którą cechuje: wyostrowiona i wysublimowana percepcja rzeczywistości, głębsze rozumienie siebie i innych, pogłębiona refleksja wobec rzeczywistości.

Wielu autorów (Matuszewicz, 1976; Bryant i Zillmann, 1989; Piętkowa, 2000) twierdzi, że kontakt z humorem ułatwia przyswajanie materiału. Sprzyja on aktywizacji i koncentracji uwagi, szybszemu i trwalszemu zapamiętywaniu, wzmacnianiu skojarzeń, bardziej krytycznej analizie treści oraz redukcji utrudnień poznawczych (np. obronność percepcyjna). Dużym walorem komizmu jest również pobudzanie i utrwalanie zainteresowań, stymulowanie ciekawości i entuzjazmu.

Obok pozytywnego wpływu na zdolności poznawcze ucznia, obcowanie z humorem korzystnie wpływa na jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. Zwiększają się kompetencje społeczne, których przejawem jest wzrost popularności w klasie i atrakcyjność dla jej członków. Ponadto zmniejsza prawdopodobieństwo zachowań agresywnych i zwiększa gotowość do pomagania innym. Używanie humoru wzmacnia również chęć przynależności do określonej, posługującej się humorem zbiorowości. Stosowanie humoru podkreśla unikalność, specyfikę grupy i jej wyższość nad obcymi, Matuszewicz, 1976; Dudzikowa, 1996). Zdaniem M. Kmity (2011) używanie humoru daje oratorski polot, finezję i błyskotliwość, a także pomaga się dystansować do samego siebie i swoich problemów.

Poprzez humor uczniowie mogą ponadto odreagować liczne napięcia, lęki i frustracje związane z trudami codziennego życia szkolnego (klasówki, odpytywanie itp.). Pozwala on również wyrazić opór, bunt i sprzeciw wobec ograniczającego indywidualną wolność dyktatu szkoły oraz przymusu, który jest nieodłącznym atrybutem szkoły.

## **„Ciemna” strona humoru**

Jak uważa E. Adamczuk (1997) komizm tendencyjny (poniżający innych) jest szkodliwy z punktu widzenia stymulowania rozwoju dziecka. Jest to związane z tym, że służy on manipulacji i wymusza określone zachowanie. Śmiech kosztem innych, służący dokuczaniu, psychicznemu znęcaniu się, pozbawia wrażliwości oraz upośledza funkcjonowanie jednostki w grupie społecznej. Komizm „prześmiewczy” jest zawsze ukierunkowany personalnie, a jego przedmiotem jest określona cecha charakteru lub sposób zachowania ucznia. Nauczyciele niejednokrotnie posługują się w tym wypadku: wyolbrzymieniem, ironią, satyrą, deprecjonującymi porównaniami. Psychologiczne skutki takiego działania mogą prowadzić do odczucia poniżenia, upokorzenia, możliwego spadku samooceny i odrzucenia przez grupę rówieśniczą (Matuszewicz, 1976).

Humor uczniowski skierowany na rówieśników może przyjmować różnorakie postacie. Negatywnym zjawiskiem w szkołach są takie elementy interakcji międzyrówieśniczych jak: obmawianie, etykietowanie, kpiny, sarkazm lub wyszydzanie. Tego typu zachowania są definiowane jako agresja międzyrówieśnicza. Trzeba przy tym pamiętać, że przymus, który jest nieodłącznym atrybutem szkoły i edukacji, aktywizuje różnego rodzaju działania obronne, w tym również humor prześmiewczy lub agresywny, którego celem są również nauczyciele.

Inne niekorzystne tendencje, które może wywołać nieumiejętnie stosowany komizm, to: możliwość rozluźnienia dyscypliny, zaburzenia płynności toku lekcyjnego, rozproszenie uwagi lub niewłaściwe spoufalenie się uczniów z nauczycielem.

Reasumując można powiedzieć, że śmiech jest nie tylko ważną dla psychologii i socjologii strategią ukształtowaną w czasie ewolucji, ale również dobroczynnym, bezcennym i naturalnym sposobem wyrażania się przez człowieka. Humor i śmiech nie powinny być zatrzymywane przed pedagogicznymi drzwiami, lecz powinny być wykorzystywane wtedy, gdy tylko jest to możliwe. Humor pomaga bowiem nie tylko w podołaniu trudnym sytuacjom w pracy pedagogicznej, ale przede wszystkim w budowaniu całościowego obrazu człowieka (Liebertz, 2011).

## **Bibliografia**

Adamczuk E. 1997. *Uczymy się poprzez humor*. UMCS, Lublin.

Bryant, J., Zillmann D. 1989. *Using Humor to Promote Learning in the Classroom*, In: *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. Ed. J Bryant, P.E. Mcghee, Binghamton NY Haworth Press.

Dainton S. 2006. *Every Teacher Matters: A Tribute to Teaching Profession*. Forum, Vol. 48, 2.

- Davies L. 1990. *Equity and efficiency? School management in International Context*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 11, 4.
- Dudzikowa M. 1995. *Autorytet nauczyciela*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 9.
- Dudzikowa M. 1996. *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Fontana D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Wydawnictwo Zysk i S-ka. Warszawa.
- Hutchings M., Carrington B., Francis B., Skelton C., Read B., Hall I. 2007. *Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers*. Oxford Review of Education, Vol. 34, 2.
- Kmita M. 2011. *Humor – ważne wyposażenie każdego pedagoga*. Życie Szkoły, 9.
- Liebertz C. 2011. *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu*. Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Maslach Ch. 1982. *Burnout – the cost of caring*. Englewood Cliffs. New Jersey, Prentice Hall.
- Matuszewicz Cz. 1976. *Humor, dowcip, wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Ochwat P., 2011. *Disciplinary reactions of teachers towards students in different educational interaction areas*. Studies in Physical Culture and Tourism Vol.18, 3. Ed.. W. Lipoński, P. Krutki. University School of Physical Education in Poznań.
- Piętkowa R. 2000. *Humor w dyskursie dydaktycznym*. W: *Świat Humoru*. Red. S. Gajda, D. Brzozowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego (IFP), Opole.
- Radomska A. 2000. *Co kogo śmieszy? O różnicach indywidualnych w preferencjach komizmu u ludzi dorosłych*, Nowiny Psychologiczne 3
- Thomas A.B., Al-Maskati H. 1997. *'I suppose you think that's funny'. The role of humour in corporate learning events*. The International Journal of Human Resource Management, Vol. 8, 4.

## **4. PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA W GIMNAZJUM – CELE I ZADANIA**

Praktyka nauczycielska w gimnazjum jest praktyką ciągłą i ma na celu przygotowanie studentów do samodzielnej pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela wychowania fizycznego, pod kątem zapoznania ich ze specyfiką pracy nauczyciela wychowania fizycznego w gimnazjum – jego zadaniami zawodowymi i innymi aspektami funkcjonowania w zawodzie. Podczas tej praktyki studenci samodzielnie przygotowują i prowadzą lekcje z uczniami gimnazjum, a także obserwują i omawiają wraz z nauczycielem lekcje prowadzone przez studentów – praktykantów. Ponadto zapoznają się z dokumentacją rozwoju zawodowego nauczyciela.

### **I. Cele praktyki**

1. Przygotowanie do pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela w gimnazjum.
2. Przygotowanie do stosowania w pracy nauczyciela wf indywidualizacji oraz wspierania rozwoju zainteresowań sportowych uczniów na różnym poziomie rozwoju fizycznego oraz zaawansowania umiejętności sportowych.
3. Samodzielne przygotowanie i prowadzenie przez studenta lekcji wychowania fizycznego oraz innych zajęć ruchowych dla uczniów gimnazjum.

### **II. Zadania praktyki**

1. Poznanie przez praktykantów warunków do prowadzenia zajęć ruchowych w szkole i w terenie przyszkolnym. Zapoznanie się z urządzeniami i sprzętem sportowym dostępnym na terenie szkoły.
2. Zapoznanie się studentów z dokumentacją pracy szkoły gimnazjalnej (statutem, regulaminem szkoły, wewnątrzszkolnym systemem oceniania, programem profilaktyki, programem wychowawczym, dokumentacją w zakresie bezpieczeństwa), a także z dokumentacją dotyczącą wychowania fizycznego (planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły w zakresie kultury fizycznej, programem zajęć wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej, planem wf dla klasy, planem wynikowym, budżetem godzin).

3. Planowanie przez studenta pracy dydaktycznej i wychowawczej z daną klasą w oparciu o realizowany w szkole program, plan wynikowy lub plan wf dla klasy.
4. Samodzielne formułowanie tematu i celów szczegółowych lekcji oraz przygotowanie przez studenta konspektu lekcji, a następnie jej prowadzenie i omówienie wraz z nauczycielem – opiekunem praktyk oraz innymi praktykantami. Ocena lekcji i wyciągnięcie wniosków.
5. Przygotowanie studentów do właściwego oceniania uczniów z zastosowaniem kryteriów przyjętych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.
6. W porozumieniu z nauczycielem – opiekunem praktyk podejmowanie działań wychowawczych (np. współdziałanie w grupie, właściwy stosunek do rywalizacji, pomoc słabszemu koledze, koleżance).
7. Samodzielne prowadzenie dokumentacji pracy nauczyciela (dziennik lekcyjny, dziennik zajęć fakultatywnych i pozalekcyjnych, zeszyt nauczyciela z dokumentacją frekwencji oraz wyników pracy uczniów) i innych dokumentów ewaluacyjnych. Zapoznanie studentów z planem rozwoju zawodowego nauczyciela.
8. Obserwacja lekcji wf prowadzonych najpierw przez nauczyciela, a potem przez praktykantów; zapis w *arkuszu* pełnej obserwacji lekcji (przebieg lekcji, osiągnięcie zaplanowanych celów szczegółowych, zastosowane metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne, zasady, z uwzględnieniem indywidualizacji, zastosowanych działań motywujących, angażowania uczniów niećwiczących itp.).
9. Zapoznanie praktykantów z organizacją zajęć fakultatywnych w szkole oraz planowanie, opracowanie konspektu i prowadzenie tych zajęć. Kształtowanie zainteresowań wśród uczniów różnymi formami aktywności ruchowej oraz uczestnictwa w różnych formach zajęć w dostosowaniu do poziomu sprawności fizycznej, motorycznej i ruchowej ucznia.
10. Poznanie harmonogramu szkolnych i międzyszkolnych zawodów sportowych.
11. Zapoznanie studentów ze zbiorem źródeł wiedzy fachowej (literatura fachowa, czasopisma fachowe, zasoby ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, przepisy różnych dyscyplin sportu oraz ich sędziowanie, źródła obowiązujących w szkole przepisów prawnych, adresy przydatnych stron www i inne) dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum).

## AGRESJA, PRZEMOC, MOBBING WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY

Przemoc stanowi szczególną formę zachowań agresywnych. Pojęcia „agresja” i „przemoc” często używane są zamiennie. Zjawiska te bywają też trudne do odróżnienia w praktyce. Organizatorzy kampanii społecznej „Szkoła bez przemocy” prowadzili ogólnopolskie badania dotyczące skali i przejawów zjawiska przemocy w szkołach. Definiują oni zjawiska przemocowe w następujący sposób:

**Agresja** określana jest jako świadome, zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody fizycznej, psychicznej lub materialnej. Jej charakterystyczną cechą jest używanie przez kogoś siły fizycznej lub psychicznej wobec osoby o zbliżonych możliwościach, mającej zdolność skutecznej obrony. Zachowania agresywne mają charakter incydentalny – sprawca i ofiara często „zamieniają się” swoimi rolami.

**Przemoc** z kolei, to wykorzystywanie swojej przewagi nad drugim człowiekiem (fizycznej, psychicznej, emocjonalnej, duchowej). Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy osoba słabsza (ofiara) poddawana jest przez dłuższy czas negatywnym oddziaływaniom osoby lub grupy osób silniejszych (sprawcy przemocy).

Według E. Czemirowskiej (2006) współautorki kampanii „Szkoła bez przemocy”, kryteria pozwalające na stwierdzenie, że mamy do czynienia z przemocą są następujące:

- istnienie nierównowagi sił pomiędzy sprawcą a ofiarą,
- długofalowy charakter zjawiska,
- cykliczność zachowań (okresy nasilenia się zachowań agresywnych na przemian z okresami względnego spokoju),
- występowanie „sztywnych” ról – sprawcy, ofiary i świadka (w odróżnieniu od agresji osoby te nie „zamieniają się” rolami).

Przemocy towarzyszy ponadto niska świadomość istoty problemu, cechująca wszystkich jej uczestników:

- Sprawca nie jest świadomy tego, że przezywając lub stosując „fałę” robi komuś krzywdę.



- Ofiara może nie być świadoma, że wykluczenie jej z grupy to przemoc i może obwiniać o to siebie samą.
- Świadczenie obserwując wydarzenia mogą mieć trudności z jednoznaczną oceną tego zjawiska.

Przemoc może stać się formą uzależnienia, jeśli jest stosowana jako forma rozładowania napięcia emocjonalnego, ponieważ jej sprawcy doznają wyraźnej ulgi i dlatego podobne zachowania powtarzają. Z tego względu przemoc sama się nie kończy – potrzebna jest interwencja z zewnątrz.

**Prześladowanie** to zachowanie werbalne i fizyczne oraz formy agresji polegające na zastraszaniu i wykluczaniu z grupy. Polega ono na przezywaniu, atakach fizycznych, wykluczaniu z grupy rówieśniczej. Zjawisko to ma charakter społeczny i jest powtarzalne w czasie. Prześladowanie często określane jest jako **mobbing** lub **bullying**.

Wg K. Dambach (2003) pojęcie **mobbingu**, rozumianego jako terror psychiczny stosowany przez grupę wobec jednostki, nie jest niczym nowym i dotyczy zarówno pracy zawodowej, jak i funkcjonowania szkoły. Słowem: mobbing określamy długotrwałe (trwające co najmniej kilka miesięcy) wykluczenie jednostki z grupy. Nie wchodzi w zakres tego pojęcia konflikt między dwoma uczniami (nawet długotrwały), a także sytuacja, kiedy to wszyscy przez pewien czas zaczepiają osobę, która na przykład nie strzeliła karnego i z jej powodu klasa przegrała mecz. Dopiero długotrwałe upokarzanie ciągle tej samej osoby przez większość członków grupy możemy nazwać mobbingiem.

A. Piekarska (2010) podaje typowe przejawy mobbingu:

- agresja słowna i emocjonalna (przezywanie, ubliżanie, straszenie, izolowanie),
- agresja fizyczna (popychanie, uderzanie, bicie, kopanie, atakowanie z użyciem narzędzi),
- agresja seksualna (niepożądane, werbalne lub/i fizyczne nakłanianie/zmuszanie do aktywności seksualnej),
- agresja skierowana na obiekty będące własnością atakowanych uczniów (np. niszczenie przedmiotów).

Sprawca mobbingu to **mobber** – szykanuje, wyśmiewa, wyszydza, deprecjonuje wartość ofiary, obmawia, plotkuje, stosuje przemoc fizyczną (zaczepki, przepychanie, wrogie gesty, inicjowanie bójek). Za zachowaniem mobbera zazwyczaj stoi lęk, odrzucenie, a agresja staje się metodą redukcji tego lęku, sposobem na zaistnienie („lepiej być złym niż nikim”). Ponadto u prześladowców dostrzega się poczucie alienacji, niski poziom tolerancji wobec słabości innych osób, a także nieprawidłowy system wychowawczy w domu (chłód emocjonalny lub liberalne wychowanie) (Kocemba, 2009). Mobber poprzez swoje zachowanie pragnie podnieść poczucie własnej war-

tości, realizuje agresję (ofiara nie ma wsparcia przez co staje się „idealnym” obiektem odreagowania agresji) oraz dokonuje projekcji (sprawca przypisuje ofierze te cechy, których nie akceptuje u samego siebie) (Dambach, 2008). Jak wykazują amerykańskie statystyki (za: Gumowski, 2004), 25% mobberów, inaczej zwanych „bullies”, wchodzi następnie w konflikt z prawem przed ukończeniem 30 roku życia.

Według doniesień około 5% dzieci co roku doświadcza w szkołach mobbingu (Kołodziejczyk, 2005). Ofiarą mobbingu może być każdy, najczęściej jednak jest to ktoś, kto jest „inny”. Taką osobę często cechuje niskie poczucie własnej wartości, brak szacunku do siebie, niska samoocena i niska asertywność. Do dodatkowych czynników ryzyka należą: wejście ucznia w nowe środowisko (nowy uczeń w klasie), niepełnosprawność, odmienna religia, orientacja seksualna, wyróżniające się talenty, status ekonomiczny. Ofiara zwykle ma negatywne doświadczenia z rówieśnikami oraz wyższy poziom depresji (Kocemba, 2009).

Psychologowie wyróżniają pewne cechy wspólne sprawcy i ofiary. Są to: inność (ktoś jest za gruby, za chudy, ma inny kolor skóry czy nosi okulary, podczas gdy reszta klasy nie) oraz pewne cechy osobowości, (np. lęk, niska samoocena, problemy w domu – ofiara nie potrafi się bronić, natomiast sprawca pod przykrywką agresji chowa swoje własne lęki i frustrację).

Według S. Guerin i E. Hennessy (2008) wyniki badań wskazują również, iż istnieją niewielkie fizyczne różnice pomiędzy osobami prześladowanymi a prześladowcami. Różnica ta dotyczy siły psychicznej tych osób. Na poziomie psychologicznym różnią się one zakresem pewności siebie i asertywności. Wyodrębniono ofiary „bierne” i „prowokujące” oraz „właściwych” i „lęklivych” prześladowców. Bierne ofiary to dzieci słabsze, bardziej lęklive, niepewne, o niskim poczuciu własnej wartości. Ofiary prowokujące drażnią wszystkie dzieci, wywołując negatywne zachowania. Lęklivi prześladowcy to osoby o niewielkiej pewności siebie, mające również niewielkie poczucie bezpieczeństwa. Dzieci te określane są także jako „giermkowie” wspierający właściwych prześladowców. Wyodrębniono również grupę należącą do typu prześladowca/ofiara. Są to osoby prześladowające kolegów, a jednocześnie dręczone przez innych.

Do podstawowych cech mobbingu zalicza się też intensywność i długotrwałość działań (kilka incydentów dziennie), a także to, że jest dobrze maskowany, zwykle powodowany przez prowodyrów, odporny na karanie, groźny dla ofiar oraz niekorzystny dla relacji społecznych w grupie.

Podkreśla się społeczne tło przemocy szkolnej. Oprócz nieprawidłowych zachowań i metod wychowawczych, jakie występują w środowisku rodzinnym (nie mamy tu na myśli tylko rodzin patologicznych), także i środowisko szkolne – postawa nauczycieli – może ułatwić pojawienie się przemocy pomiędzy rówieśnikami. Zdarza się, że nauczyciele przyjmują postawę „mojej szkoły/klasy to nie dotyczy”, „nasza szkoła w porównaniu z in-

nymi jest bardziej bezpieczna” itp. (Paszkievicz, 2005), co ułatwia prześladowcy działanie.

### **Konsekwencje mobbingu i walka z nim**

Mobbing powoduje bardzo niekorzystne konsekwencje u ofiary. Należą do nich np. spadek poczucia własnej wartości, moczenia nocne, bóle brzucha, trudności w zasypianiu, wstyd, wycofanie, lęk, pogorszenie stanu zdrowia i osiągnięć szkolnych, a nawet próby samobójcze. Ofiara często przeżywa traumę, cierpi, unika przy tym konfrontacji, wycofuje się z relacji społecznych (Piekarska, 2008).

Spośród metod walki z mobbingiem w szkole podstawowej i gimnazjalnej, najskuteczniejszym wydaje się być program „Nie winić” (w literaturze nazywany także „Bez obwiniania”). Jest to metoda autorstwa B. Maines oraz G. Robinsona stosowana wówczas, gdy grupa sprawców stale prześladowuje jedno lub więcej dzieci (Guerin i Hennessy, 2008). Program składa się z siedmiu etapów:

1. **Rozpoznanie ofiary mobbingu** – poufna rozmowa, która polega na zebraniu informacji. Spotkanie takie ma charakter poufny i bez wiedzy mobbera. Można tu poprosić ucznia o opracowanie materiałów typu wiersz, list, w którym opisuje swoje uczucia związane z zaistniałą sytuacją. Należy ustalić, czy te materiały można będzie później wykorzystać. Informuje się tu ucznia o chęci pomocy.
2. **Zorganizowanie spotkania grupy wsparcia** – w spotkaniu kilku (6-8) uczniów ma uczestniczyć także mobber (ale bez ofiary) oraz osoby nie zamieszane w mobbing.
3. **Przedstawienie grupie problemu** – należy się tu skupić na omówieniu problemu ucznia, który jest ofiarą mobbingu ze szczególnym uwzględnieniem jego uczuć związanych z tą sytuacją. Można tu wykorzystać (za zgodą) materiały przygotowane przez ofiarę. Istotą jest tu wzbudzenie empatii przy jednoczesnym unikaniu wskazywania sprawcy i karania go.
4. **Ujawnienie celu spotkania** – poinformowanie, że spotkanie ma na celu rozwiązanie problemu, a nie karanie.
5. **Wypracowanie strategii i sposobów pomocy** – grupę włącza się w dyskusję, każdy proponuje jakieś rozwiązanie („ja dopilnuję”, „ja się zajmę...”) mające na celu zmianę sytuacji ofiary. Swoje propozycje powinien także przedstawić sprawca.
6. **Oddelegowanie do zadań** – na tym etapie dziękuje się grupie za zaangażowanie i zrozumienie sytuacji ofiary oraz za zaproponowane pomysły rozwiązania problemu.
7. **Monitorowanie** – regularne monitorowanie mobberów oraz ofiary, czyli realizacji

zaplanowanych działań (Piekarska, 2010).

Głównym zadaniem programu „Nie winić” jest wzbudzenie empatii u sprawcy w stosunku do ofiary, zrozumienie tego, co czuje ofiara. Nie należy jednak winić sprawcy, a pomóc mu zrozumieć sytuację psychologiczną ofiary.

W prezentowanym tekście skupiono się na przemocy/mobbingu na poziomie uczeń – uczeń. Nie można jednak zapominać, że mobbing w środowisku szkolnym może także dotyczyć relacji nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel, czy nauczyciel – nauczyciel.

Jak podkreśla K. Ostrowska (2008) agresywne zachowania uczniów odznaczają się w ostatnich latach zmianą w zakresie swej formy, nasilenia i intensywności oraz większą brutalizacją agresji fizycznej i werbalnej, a także psychicznej. Występują różne formy agresji skierowane nie tylko przeciwko rówieśnikom, ale także przeciwko dorosłym, w tym nauczycielom. Dziewczęta częściej niż dawniej stosują agresję fizyczną, werbalną i psychiczną.

W ciągu ostatnich lat rozwinęły się nowe formy zachowań agresywnych związane z dostępem do Internetu i korzystaniem z nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Zjawisko to nosi nazwę „cyberbullyingu” i szybko się rozwija.

## **Bibliografia**

- Czermierowska E. 2006 *Szkoła bez przemocy. Jak radzić sobie z gresją i przemocą*. Wydawnictwo Profile, Warszawa.
- Dambach K.E. 2003. *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy w szkole*. GWP, Gdańsk.
- Dambach K.E. 2008. *Odwaga cywilna a przemoc w szkole*. Scenariusze godzin wychowawczych, GWP, Gdańsk.
- Guerin S., Hennessy E. 2008. *Przemoc i prześladowanie w szkole*. GWP, Gdańsk.
- Gumowski M. 2004. *Bullying, czyli o szkolnym prześladowaniu*, *Psychologia w Szkole*, 4.
- Kocemba I. 2009. *Ci, którzy dręczą innych*. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Kołodziejczyk J. 2005. *Jak przemoc szkolną przemoc*. *Psychologia w Szkole*, 2.
- Kołodziejczyk A., Czermierowska E., Kołodziejczyk T. 2001. *Spójrz inaczej na agresję. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych*. Wydawnictwo ATE, Starachowice.
- Ostrowska K. 2008. *Agresywne zachowania uczniów w świetle badań porównawczych z 1997 i 2003 roku W: Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*. Red: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska. Difin, Warszawa.
- Paszkievicz A. 2005. *Sposoby na szkolnych brutalach*. *Psychologia w Szkole*, 3.

Piekarska A. 2008. *Mobbing – niebezpieczna bomba w szkole*. Psychologia w Szkole, 3.

Piekarska A. 2010. *Mobbing w szkole – interwencja i profilaktyka*. Psychologia w Szkole, 2.

### **Źródła internetowe**

<http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/292-szkolny-system-bezpieczenstwa.pdf>  
(dostęp 11-04-2015 o godz. 11:41)

[www.szkolabezprzemocy.pl](http://www.szkolabezprzemocy.pl) *Jak radzić sobie z agresją i przemocą*, Kampania społeczna dzienników regionalnych i Fundacji Grupy TP.

## **AGRESJA ELEKTRONICZNA – CYBERBULLYING**

Badacze od dawna interesują się tym, jak przedmioty wpływają na ludzi i społeczeństwa. Powstała nawet oddzielna dziedzina naukowa, zajmująca się związkami tego typu, tzw. „socjologia nie-ludzi”. Actor Network Theory podaje, że przedmioty są tak samo ważnym i równoprawnym uczestnikiem interakcji społecznych, jak ludzie. Przedmiotami mogą być całe systemy komputerowe (np. elektroniczny system przyjęć na studia) i gadżety elektroniczne. Jak uważa brytyjska socjolog K. Knorr-Cetina (1997) obecnie ludzie nie są już wychowywani do życia w społeczeństwie, we wspólnocie. Proces wychowawczy jest dziś ukierunkowany na posługiwanie się i „kooperowanie” z coraz nowszymi przedmiotami i technologiami. Zachodzi dzisiaj „przedmiotyzacja” życia społecznego, co oznacza, że przedmioty zastępują jednostki ludzkie jako partnerów stosunku społecznego lub sprawiają, że stosunki społeczne stają się bez ich udziału niemożliwe.

Wśród tych kooperujących przedmiotów na pierwsze miejsce wydają się wysuwać telefony komórkowe oraz komputery z dostępem do Internetu. Są to bowiem urządzenia coraz bardziej udoskonalane w nowe funkcje służące do pracy lub rozrywki (np. aparaty fotograficzne w telefonach, kamery, dyktafony, odtwarzacze mp3 itp.). Obecnie telefony komórkowe przypominają często małe, mobilne centra komunikacyjne.

Aparaty cyfrowe znajdują się obecnie w niemal każdym telefonie komórkowym. Na 95% nastolatków posiadających komórkę i zabierających ją ze sobą do szkoły, 93% telefonów posiada pełne wyposażenie w aparat fotograficzny i kamerę wideo (Ochwat, 2011).

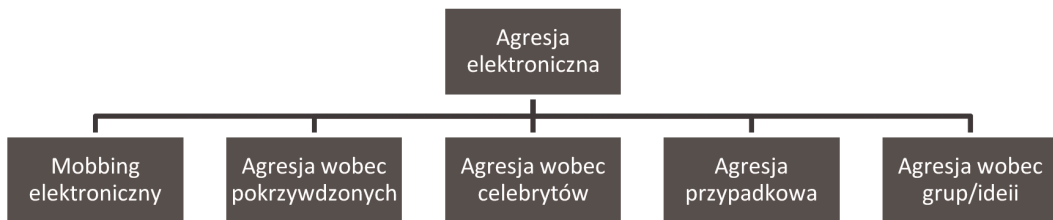
Tego rodzaju urządzenia elektroniczne są bardzo przydatne w życiu codziennym, w pracy, czy podczas urlopu. Można je wykorzystać do dokumentowania różnych uroczystości rodzinnych, podróży, dokumentów lub zdarzeń z życia codziennego, np. kolizji drogowych, popełnianych przestępstw. Możliwości techniczne pozwalają również na ich wykorzystywanie w sposób wątpliwy etycznie. Na przykład zamieszczanie plików tekstowych do ściągania podczas testów lub robienia kompromitujących zdjęć i filmów. Możliwe jest również niemal natychmiastowe opublikowanie w sieci tych materiałów. Wszystko, co mówimy i robimy, może znaleźć się obecnie na stronach internetowych opatrzone jednocześnie komentarzem. Interaktywność sieci po-

zwala z kolei na wstawianie, komentowanie i ocenianie takiego „dokumentu” przez społeczność sieci.

Pomimo oczywistych pozytywnych efektów rozwoju Internetu i nowoczesnych technologii komunikacyjnych korzystanie z nich wiąże się również z zagrożeniami. Zagrożenia te dotyczą, ze względu na niedojrzałość emocjonalną i psychiczną, szczególnie dzieci i młodzieży, a tym samym grupy te stają się szczególnie narażone na negatywne skutki dysfunkcyjnego wykorzystania nowych technologii. Potencjalnych zagrożeń ze strony nowoczesnych technologii jest wiele. Należą do nich między innymi kontakt z niewłaściwymi treściami (pornografia, informacja nt. środków psychoaktywnych), agresja elektroniczna, czy narażenie na wykorzystanie seksualne.

### Agresja elektroniczna i jej typologia

Pojęcie *agresja elektroniczna* dotyczy wszystkich aktów agresji, w których narzędziem realizacji są telefony komórkowe lub Internet. Ponieważ agresja elektroniczna jest niejednorodna, uzasadnione wydaje się wprowadzenie bardziej szczegółowej typologii tego zjawiska. Przykładowy podział agresji elektronicznej przedstawił J. Pyżalski (2009), ujmując agresję ze względu na „typ” ofiary i jej relacje ze sprawcą (ryc. 1).



Ryc. 1. Typologia agresji elektronicznej wg. J. Pyżalskiego (2009)

Źródło: J. Pyżalski, 2009. *Cyberbullying – stare wino w nowej butelce* W: *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*. Red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

**Agresja elektroniczna wobec osób pokrzywdzonych** polega na przygotowywaniu materiałów filmowych, w których osoby takie są nagrywane w upokarzających sytuacjach, a wyreżyserowane w ten sposób klipy filmowe rozpowszechnia się później przy użyciu Internetu. Z analizy omawianego zjawiska wynika, że niektóre portale (np. youtube.com) umożliwiają osobom oglądającym ocenę treści umieszczanych przez użytkowników (np. poprzez przydzielanie określonej liczby gwiazdek) oraz komentowanie filmu lub jego autora. Negatywne skutki prezentowania przez dzieci i młodzież filmów mogą być wzmacniane przez pewne mechanizmy. Jednym

z nich jest oddziaływanie rówieśnicze, tzn. sprawca agresji elektronicznej jest podobny do osób oglądających akty agresji przez niego realizowane. W przypadku młodzieży osoba nagrywająca film jest, podobnie jak występująca, nastolatkiem. Kolejnym mechanizmem wzmacniającym jest to, że akty agresji prezentowane w materiałach umieszczanych w Internecie są zdarzeniami, które miały miejsce naprawdę. Nie są to więc sceny fabularne odgrywane przez aktorów, lecz autentyczne zdarzenia. Trzecim elementem (Pyżalski, 2010) jest to, że sprawca agresji i twórca filmu jest często nagradzany pozytywnymi ocenami i komentarzami dotyczącymi swojej „twórczości”. Te trzy elementy mogą powodować, że oglądający takie filmy nie potępia jego twórców i będą naśladować akty agresji zarówno w świecie wirtualnym, jak i rzeczywistym. Odbiorcy mogą również naśladować sam fakt nagrywania i upublicznienia materiałów – czyli „elektroniczny” aspekt agresji. Istnieją również przypuszczenia, że agresja elektroniczna może być w pewnym zakresie skorelowana z agresją tradycyjną, występującą w świecie rzeczywistym. Obserwowanie aktów agresji elektronicznej ma również negatywny wpływ na samych odbiorców takich filmów. Jednym ze źródeł agresji człowieka jest obserwacja zachowań innych ludzi. Teoria społecznego uczenia się, którego czołowym przedstawicielem był Albert Bandura (2007) głosi, że uczymy się społecznych zachowań poprzez obserwację i naśladowanie oraz otrzymywanie kar i nagród. Podobnie jak w przypadku zachowań społecznych (Myers, 2003), również zachowań agresywnych uczymy się, obserwując działania innych i ich konsekwencje. W przypadku agresji elektronicznej często występuje dodatkowe wzmocnienie w postaci pozytywnych komentarzy internautów, kara natomiast jest iluzoryczna.

Jak przekonują na podstawie swoich badań M. Walrave i W. Heirman (2009) technologie komunikacyjne sprawiają, że sprawca agresji komunikuje się z ofiarą w sposób pośredni poprzez klawiaturę komputera lub komórki. Brak bezpośredniej interakcji uruchamia mechanizm zwany efektem kabiny pilota. Oznacza to, że niektórzy agresorzy mogą nie być w ogóle świadomi, że ich agresywne działania krzywdzą innych.

Kolejnym typem zachowań dysfunkcyjnych jest **elektroniczna agresja wobec celebrytów**. Ofiarami tej agresji są osoby popularne (np. muzycy, aktorzy, sportowcy, politycy), często pojawiające się w mediach i to zarówno w tych tradycyjnych, jak i nowych. Przejawia się ona na zamieszczaniu obraźliwych komentarzy, tam gdzie można oglądać twórczość celebrytów, np. na portalach plotkarskich lub youtube.

Trzecim typem agresji elektronicznej jest **agresja przypadkowa wobec nieznanym**. Pojawia się ona w trakcie bezpośredniej komunikacji osób w cyberprzestrzeni. Z taką sytuacją użytkownik ma do czynienia, gdy odpowiada na ogólnie dostępnym forum dyskusyjnym na post kogoś innego lub korzystając z tymczasowego nicka wchodzi do pokoju czatowego. Agresywna komunikacja może odbywać się



zarówno w bezpośrednim, indywidualnym kontakcie z ofiarą (np. przy korzystaniu z komunikatora internetowego) lub też publicznie (np. gdy odbywa się na czacie lub forum internetowym).

Kolejnym zjawiskiem jest **agresja elektroniczna wobec grup/idei**. W tym przypadku atakowane są nie pojedyncze konkretne osoby, lecz całe grupy osób. Ataki mogą wynikać z faktu przynależności tych osób do określonej grupy: rasowej, narodowościowej lub przejawiającej określone zainteresowania lub preferencje (fanów zespołów rockowych lub kibiców drużyn piłkarskich).

**Mobbing elektroniczny** to odmiana mobbingu, w którym narzędziem stosowania agresji są nowoczesne technologie. Jest to rodzaj agresji rówieśniczej, która charakteryzuje się występowaniem trzech właściwości: wrogie intencje, powtarzalność oraz nierównowaga sił sprawcy i ofiary. Zatem obok faktu stosowania nowoczesnych technologii, w przypadku cyberbullyingu (agresji elektronicznej) będą występowały opisane wyżej właściwości.

W celu uzupełnienia opisu agresji elektronicznej (nie tylko z perspektywy sprawcy – ofiara) warto w tym miejscu przytoczyć jeszcze krótką typologię agresji elektronicznej skonstruowaną w oparciu o sposoby jej realizacji. Typologię taką przedstawili w swoich badaniach R. Kowalski, S. Limbert i P. Agatson (2008):

1. **Flaming** – agresywna wymiana zdań pomiędzy uczestnikami kanałów komunikacji internetowej, które mają z reguły charakter publiczny np. pokoje czatowe. W ten rodzaj agresji angażuje się zwykle dwójka użytkowników.
2. **Prześladowanie** – regularne przesyłanie nieprzyjemnych (ośmieszających, agresywnych) wiadomości za pomocą elektronicznych kanałów komunikacji (np. komunikator internetowy lub SMS). Ten rodzaj agresji realizowany jest także podczas gier online. Różni je od flamingu czas działania i bezpośrednie zaangażowanie jedynie dwóch osób.
3. **Kradzież tożsamości** – polega na podszywaniu się w cyberprzestrzeni pod ofiarę. Do tego potrzebne jest uzyskanie hasła innego użytkownika do profilu, komunikatora czy poczty elektronicznej. Sprawca może wysłać z profilu ofiary obraźliwe informacje do innych osób (np. uczniów lub nauczycieli).
4. **Upublicznianie tajemnic** – zamieszczanie w sieci prywatnych materiałów ofiary (zapisu rozmów, listów, zdjęć), które mogły zostać wykradzione z telefonu lub komputera ofiary. „Modnym” zjawiskiem zwłaszcza wśród nastolatków jest sexting (ang. sex i teksting, esemesowanie). Polega on na rozsyłaniu własnych lub cudzych zdjęć w erotycznych pozach lub w seksualnym kontekście. Odbywa się to za pomocą telefonów lub Internetu. Zjawisko to dla jednych jest niewinną zabawą, „psikussem” lub instrumentem zwrócenia na siebie uwagi. Często jednak zdjęcia

takie wydostają się poza krąg zainteresowanych osób i stanowią narzędzie zemsty lub agresji wobec osoby znajdującej się na takim zdjęciu.

5. **Śledzenie** – śledzenie innej osoby i bombardowanie jej niechcianymi komunikatami. Agresja taka może dotyczyć osób, które wcześniej były w bliskich relacjach (np. były chłopak, dziewczyna).
6. **Happy slapping** – prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu lub zdjęć. W następnym etapie sprawca rozpowszechnia kompromitujący materiał w Internecie lub rozsyła go innym osobom.
7. **Poniżenie** – upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacji, poniżających i nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat innych osób (np. przerobione zdjęcia lub kłamliwe informacje).
8. **Wykluczenie** – celowe usunięcie lub niedopuszczenie danej osoby do listy kontaktów internetowych (np. na portalu społecznościowym).
9. **Agresja techniczna** – celowe rozsyłanie wirusów komputerowych lub włamywanie się do komputerów innych osób oraz blokowanie dostępu do pewnych usług (np. poczty internetowej ofiary).

Zaprezentowana typologia działań agresywnych często nie występuje w „czystej”, jednorodnej postaci, lecz zawiera w sobie kilka rodzajów działań agresywnych. Istotne jest również to, że podziały takie będą musiały być aktualizowane ze względu na dynamiczny rozwój narzędzi komunikacyjnych w cyberprzestrzeni.

### **Działania profilaktyczne i interwencyjne**

Działania zapobiegawcze i prewencyjne dotyczące agresji elektronicznej są różnorodne. Obejmują one rozwiązania formalno-prawne, edukacyjne i wychowawcze. Swoim zakresem powinny obejmować zarówno sprawców agresji, jak i ich ofiary.

Rozwiązania formalno-prawne, obejmujące kontrolę i represyjne działania wobec sprawców, są jedną z form przeciwdziałania temu zjawisku. Jest to jednak w praktyce forma trudna do zastosowania. Trudności te wynikają z tego, że problemem jest ściśle zdefiniowanie, kiedy mamy do czynienia z aktem cyberbullyingu. Czy ostra krytyka w Internecie jest już zachowaniem agresywnym, czy jeszcze bezkompromisowym wyrażeniem opinii? Ponadto rozwiązania prawne odpowiednie dla dorosłych sprawców agresji mogą być nieodpowiednie dla nieletnich agresorów. Nieletni sprawcy często nie rozumieją i nie przewidują konsekwencji własnych czynów. Pomimo tych trudności znaczna część młodych ludzi oczekuje wzmocnienia prawnych konsekwencji wobec osób stosujących cyberbullying. Pewne regulacje prawne powinny

więc obowiązywać jako regulacje wewnętrzne. Odnoszą się one do ograniczenia używania telefonów komórkowych podczas lekcji, nagrywania filmów, rozmów, robienia zdjęć itp. Szkoły sukcesywnie wprowadzają takie zapisy do swoich statutów. Nie można jednak całkowicie zakazać używania komórek na terenie szkoły. Należy więc wziąć pod uwagę fakt, że skuteczność takich zakazów jest ograniczona.

Jeśli agresja elektroniczna zostanie ujawniona, to w pierwszej kolejności należy zadbać o udokumentowanie jej poprzez zapis lub wydruk materiałów o treściach agresywnych. W dalszej kolejności należy podjąć kroki mające na celu zatrzymanie rozpowszechniania materiałów dotyczących ofiary. Można to zrobić poprzez interwencję u dostawcy usług internetowych (np. administrator sieci lokalnej lub administrator portalu społecznościowego). Specyfiką Internetu jest to, że cokolwiek się w nim umieści pozostanie po tym ślad nawet po usunięciu z sieci. Tak więc całkowite usunięcie materiału często jest niemożliwe. Kolejnym ważnym krokiem ze strony szkoły i nauczycieli jest zadbanie o komfort i bezpieczeństwo ofiary agresji elektronicznej. Chodzi tu o przekonanie ucznia o wsparciu ze strony szkoły oraz że podjął on właściwą decyzję zwracając się o pomoc do dorosłych. Uczeń taki powinien zmienić swoje adresy internetowe, a dane te powinny być znane jedynie zaufanym osobom. Nie powinien również odpowiadać na wiadomości (maile, SMS-y, MMS-y, poczta telefoniczna). Rodzice pokrzywdzonego powinny być również zaznajomieni z nowymi technologiami i zagadnieniami agresji elektronicznej.

Wobec sprawcy agresji należy wyciągnąć konsekwencje, np. kary zapisane w statucie szkoły (czasami nawet prawne, jeśli czyny te są przestępstwem). Działania te powinny z jednej strony skutecznie zniechęcić sprawcę do dalszych czynów agresywnych, a z drugiej strony wskazać innym osobom, że cyberbullying nie będzie tolerowany. Nie powinniśmy jednak poprzestawać na wyciąganiu konsekwencji wobec sprawców. Równie ważną drogą postępowania jest edukacja takich osób w kierunku uwrażliwienia na krzywdę, którą wyrządzili swojej ofierze. Jest to sprawdzona metoda stosowana wobec sprawców tradycyjnej agresji – uświadamia się i wykształca pewien poziom empatii, aby sprawca był świadom uczuć i emocji drugiej strony, czyli ofiary. W przypadku cyberbullyingu właściwe jest wykorzystanie pracy grupowej opartej na realizacji projektów, a tematyka powinna uwzględniać zastosowanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych.

W rozważaniach dotyczących zabezpieczenia przed cyberbullyingiem pomocnym okazuje się profil sprawców agresji. Wiedza na temat tego, jak działają i jakimi motywami kierują się agresorzy, stosując różnorodne formy agresji elektronicznej, okazuje się przydatna w rozpoznawaniu i zapobieganiu takim zjawiskom. Sprawcy agresji zwykle znają technologię internetową oraz sposób, w jaki funkcjonują portale społecznościowe. Często też podszywają się oni pod kogoś innego, z nadzieją, że nie

zostaną złapani. Motywy działania, którymi kierują się sprawcy cyberbullingu są różnorodne. D. Roome (2012) wymienił najbardziej charakterystyczne cechy sprawców i ich motywy działania: poczucie przewagi nad ofiarą jest źródłem satysfakcji, a reakcja ze strony ofiary zachęca ich często do kontynuowania i intensyfikowania działań. Dla niektórych cyberbulling jest sposobem na podniesienie popularności i poczucia wartości (ich samoocena wzrasta poprzez to, że prezentują się w roli eksperta). Kolejnym, często występującym motywem u sprawców agresji, jest zazdrość. Nękanie może być też sposobem zwrócenia na siebie uwagi lub wywołania w ofierze uczucia strachu. Motorem działania sprawców mogą też być różnice na tle kulturowym, rasowym lub ekonomicznym. Również osoby doświadczające odrzucenia społecznego oraz pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych częściej mają skłonność do znęcania się nad innymi. W niektórych przypadkach, jak twierdzi D. Roome (2012), sprawcy cyberbullingu sami kiedyś byli ofiarami tej formy przemocy, zatem jest to dla nich sposób na dowartościowanie. Wreszcie osoby stosujące agresję elektroniczną mogą mieć zaburzenia osobowości, choroby psychiczne lub być niedojrzałe emocjonalnie. Istnieje również grupa, która dopuszcza się przemocy w przekonaniu, że nigdy nie zostaną złapani. Do powyższej listy można dodać wszelkiego rodzaju uczucia zazdrości, złości i urazy (rzeczywiste lub wyimaginowane), jak również fakt, że cyberbulling nie wymaga kontaktu fizycznego. Sprawcy mogą wyobrażać sobie, że nie krzywdzą prawdziwych osób, lecz ich wirtualne profile.

Wiedza na temat sprawców i ich ofiar oraz przedstawione rozwiązania nie zabezpieczą całkowicie ofiar agresji elektronicznej, ani skutecznie nie wyeliminują działań agresywnych sprawców. Szkoła i nauczyciele powinni być, w miarę możliwości, na bieżąco zapoznawani z nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi i mieć świadomość, że zjawisko cyberbullingu może osiągnąć każdego niezależnie od wieku, płci, zajmowanego stanowiska, czy poziomu popularności.

Najlepszym sposobem ochrony przed zagrożeniem cyberbullingu jest edukacja dzieci i dorosłych (rodziców i nauczycieli), dostarczanie informacji i prezentowanie przykładów stymulujących ich odpowiednią reakcję. Przekonanie takie wynika z faktu, że formy agresji elektronicznej będą w przyszłości zmieniały się tak, jak zmieniają się dynamicznie możliwości nowoczesnych technologii. Uczestniczymy niejako w wyścigu i aby go nie przegrać, musimy utrzymywać podstawowy poziom wiedzy w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami oraz posiadać umiejętności w zakresie działań prewencyjnych i interwencyjnych wobec sprawców agresji elektronicznej.

## **Bibliografia**

- Bandura A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. PWN, Warszawa.
- Kirwil L. 2010. *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE*. WSPS, Warszawa.
- Knorr-Cetina K. 1997. *Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies*. *Theory, Culture & Society*, t. 14, 4.
- Kowalski R., Limber S., Agatson P. 2008. *Cyberbullying. Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing, Ltd.
- Myers G.D. 2003. *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Ochwat P. 2011. *Nowoczesne technologie komunikacyjne jako czynnik aktywizujący zachowania dysfunkcyjne młodzieży W: Kultura fizyczna a kultura masowa*. Red. Z. Dziubiński, M. Lenartowicz, AWF, Warszawa.
- Pyżalski J. 2009. *Cyberbullying – stare wino w nowej butelce W: Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji* Red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Pyżalski J. 2010. *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań W: Człowiek i uzależnienia*. Red. M. Jędrzejko. D. Sarzała., OW ASPRA-JR, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk-Warszawa.
- Roome D. 2012. *Cyberbullying is Never Alright*. Debbie Roome.
- Walrave M., Heirman W. 2009. *Skutki cyberbullingu - oskarżenie czy obrona technologii? Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1.

## **Źródła internetowe**

- [www.dzieckowsieci.pl](http://www.dzieckowsieci.pl), *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Ł. Wojtasik, Fundacja Dzieci Niczyje. (dostęp 21.11.2011.)

## PROBLEMY SEKSUALNOŚCI I EMOCJE MŁODZIEŻY A LEKCJA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Szkolne wychowanie fizyczne jest miejscem nie tylko sportowych potyczek uczniów, ale również zdobywania przez nich nowych doświadczeń, obserwacji i wrażeń. Uczniowie i uczennice zdobywają tu wiedzę, kształtują prosomatyczne i prospołeczne postawy oraz różnorodne umiejętności życiowe. Silnemu pobudzeniu podlegają sfera fizyczna i psychiczna. Lekcje wychowania fizycznego są specyficznym (i chyba jedynym) miejscem w przestrzeni szkolnej, gdzie dochodzą do głosu emocje – często odmienne od tych, pokazywanych na lekcjach innych przedmiotów.

### Edukacja zdrowotna w szkole

Wychowanie fizyczne, zgodnie z nową podstawą programową, pełni wiodącą rolę w realizacji edukacji zdrowotnej w szkole. Ważnym i cennym jej elementem jest moduł *edukacji zdrowotnej*, który jest obowiązkowy i realizowany w ramach puli zajęć fakultatywnych przez – co trzeba podkreślić – nauczycieli wielu przedmiotów, z wykorzystaniem form i metod sprzyjających kreatywności i samodzielności uczniów, np. metody projektów. Wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów ma pełnić nauczyciel wychowania fizycznego, a jego przedmiot ma być w tej edukacji przedmiotem uprzywilejowanym (Woynarowska, 2008). W gimnazjum, zgodnie z wymaganiami podstawy programowej, w trakcie jednego semestru zajęć wychowania fizycznego nauczyciel ma obowiązek realizacji treści prozdrowotnych w wymiarze 30 godzin lekcyjnych. Jest to szerokie pole do działania dla nauczycieli wf i możliwość niesienia pomocy nastolatkom w zrozumieniu zmian fizycznych i psychicznych, jakim podlegają w okresie dorastania. Treści, jakie powinny być realizowane, odnoszą się do: higieny osobistej i otoczenia; bezpieczeństwa w życiu codziennym, zapobiegania urazom i pierwszej pomocy; zdrowego odżywiania i aktywności fizycznej; pracy i odpoczynku; zdrowia psychospołecznego; **edukacji seksualnej**; zapobiegania używaniu substancji psychoaktywnych; przeciwdziałania agresji i przemocy wśród uczniów<sup>5</sup>. Należy pamiętać, by treści te były dostosowane do potrzeb uczniów, dlatego na początku realizacji modułu tematycznego warto przeprowadzić diagnozę zespołu klasowego w zakresie omawianych zagadnień.

---

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

## **Nie, dziękuję, posiedzę**

Okres adolescencji jest dla młodego człowieka czasem trudnym. Zmienia się jego fizyczność, „do głosu dochodzą” hormony, a psychika nie pozostając w tyle, pobudza emocje do działania. Chłopcy, choć początkowo nie rozumieją zmian w swojej cielesności, nadal zainteresowani są poziomem swojej sprawności motorycznej i chętnie uczą się nowych czynności ruchowych. Dziewczęta, oswajając się ze swoją kobiecością (choćaby w trakcie comiesięcznej menstruacji), nie czują się komfortowo i starają się unikać ćwiczeń fizycznych. W okresie tym zanika u dziewcząt naturalna potrzeba ruchu (Kozłowski, 1987). Wymówką dla dorastającego ucznia jest niemal wszystko. Najczęściej jednak głównym argumentem są problemy tzw. „trudnego wieku”.

Nauczyciel wychowania fizycznego powinien znać i rozumieć zmiany oraz problemy wieku dorastania. Jego zadanie jest niezwykle trudne, a zarazem ważne. Z jednej strony nie może wymagać od uczniów, aby nad swoimi problemami i zmianami okresu dojrzewania przeszli do porządku dziennego. Z drugiej zaś strony nie może pozwolić na zaniechanie – pod przykrywką właśnie „trudnego wieku” – obowiązków związanych z realizacją celów i zadań edukacji fizycznej. Tym bardziej, że właśnie w tym okresie, pomimo ww. „niedogodności”, systematyczna i wszechstronna aktywność ruchowa może złagodzić nie tylko dysharmonię rozwoju motorycznego, ale również pełni rolę bufora dla nadmiernie rozbudzonych emocji nastolatków.

## **Zmieniam się**

Podczas lekcji wychowania fizycznego uczniowie mają okazję do wzajemnych obserwacji i porównań. Nastolatek w trakcie ćwiczeń fizycznych uczy się władania swoim „przeobrażającym” się ciałem oraz przyzwyczajają do postępujących zmian. Pokonując bariery fizyczne (np. w trakcie wspólnych ćwiczeń) spostrzega wyraźniej, że zmiany związane z dorastaniem dotyczą nie tylko jego samego, ale i jego rówieśników. Takie przyzwyczajanie się do nowej fizyczności pomaga nastolatkowi pogodzić się z własnym ciałem i zrozumieć zachodzące zmiany. Nie jest to jednak łatwy proces. Rola nauczyciela wychowania fizycznego w tym procesie jest dość trudna i wymaga delikatnych, lecz stanowczych działań.

Ważne jest, aby nie urazić dziecka przy np. egzekwowaniu zasad higieny osobistej. Prowadząc lekcje wychowania fizycznego, zarówno w grupie męskiej, jak i żeńskiej, nauczyciel winien pamiętać, że zmiany fizyczne są najmocniej doświadczane i przeżywane przez samo dziecko. Z uwagi na ten fakt nie jest wskazane obowiązkowe wprowadzanie ćwiczeń mogących bezpośrednio narażać ucznia na obserwację, porównania czy komentarze innych. Zajęcia ruchowe są na tyle specyficzne, że mogą powodować niepotrzebne skrępowanie czy zażenowanie ucznia. Warto mieć rów-

nież na uwadze, że współczesna młodzież, działając pod wpływem impulsu, szybko i często bezmyślnie komentuje różne sytuacje. Stawianie ucznia w trakcie zajęć wychowania fizycznego w krępującej sytuacji może być przyczyną jego późniejszej awersji do ćwiczeń ruchowych, czy nawet rodzić frustracje. Nauczyciel (zwłaszcza wychowania fizycznego) powinien dać czas uczniowi na oswojenie się z własnymi zmianami fizycznymi, jak również z nowymi kształtami koleżanek i kolegów. Wuefista często pomaga uczniowi w zrozumieniu i akceptacji własnego ciała. Niezmiernie ważne jest, aby pedagog był przy tym taktowny i wyrozumiały.

## **Nie dotykaj!**

*Jako młoda nauczycielka zaraz po studiach, z głową pełną teoretycznych i metodycznych wskazań, starałam się prowadzić lekcje jak najbardziej atrakcyjnie. Na początku roku szkolnego, w I klasie gimnazjum, na jednej z pierwszych lekcji wychowania fizycznego, w trakcie rozgrzewki (dziewczęta ćwiczyły w parach) uczennice odmówiły wykonywania ćwiczeń. Od jednej z uczennic usłyszałam: „Nikogo nie będę dotykać. Proszę nam dać takie ćwiczenia, żebyśmy się nie musiały dotykać”. Po lekcji okazało się, że uczennice nie znały się, co spowodowało ich opór i trudności w pokonaniu barier cielesności.*

Kontakt fizyczny (nauczyciel-uczeń; uczeń-uczeń) podczas zajęć wychowania fizycznego jest nieuchronny. Należy jednak pamiętać, że pokonywanie barier fizyczności jest niezwykle delikatną, indywidualną sprawą, wymagającą przyzwolenia z obu stron. Skracanie dystansu w kontakcie fizycznym jest bowiem podyktowane znajomością dwóch osób. Niekiedy jednak, ponad sympatią czy znajomością, leżą doświadczenia z przeszłości.

*W jednej z klas, uczennice przebrane w stroje sportowe, czekały w szatni na rozpoczęcie zajęć wf. Rozpoczynając lekcje, często zaglądam do szatni i zapraszam klasę na salę gimnastyczną. Kiedy uczennice, jedna za drugą, wchodziły na salę, ja szłam za ostatnią z nich i dotknęłam ręką jej pleców ze słowami: „No dziewczęta, szybciotko wchodzimy na salę i zaczynamy lekcję”. Uczennice nie zdążyły się jeszcze ustawić na zbiorce, kiedy spostrzegłam, że dziewczynka, która szła przede mną – płacze. W rozmowie po lekcji okazało się, że nastolatka panicznie boi się kontaktu fizycznego z drugą osobą, ponieważ była dzieckiem molestowanym seksualnie.*



Awersje do kontaktu fizycznego z drugą osobą mogą wynikać – jak widać – także z przykrych doświadczeń z dzieciństwa (przemoc fizyczna, molestowanie i in.).

## **Emocje!**

Okres adolescencji to często łyzy, wynikające ze spiętrzenia się emocji oraz braku umiejętności konstruktywnego ich rozładowania.

*Podczas lekcji wychowania fizycznego uczennice III klasy gimnazjum, które bardzo dobrze znały się i chętnie uczestniczyły w zajęciach, ostatnie 10 min lekcji grały w tzw. „zbijanego”. Nagle jedna z dziewczynek, która w środku okręgu była w przysiadzie podpartym, z niesamowitą siłą i rozmachem zerwała się na proste nogi i łapiąc koleżankę za koszulkę, przycisnęła ją do ściany. Uczennica wyjaśniając tę sytuację tłumaczyła, że przyczyną jej niegrzecznego zachowania były emocje, które „zbierały się” w niej cały dzień.*

Aktywność ruchowa niejednokrotnie ułatwia rozładowywanie emocji i pomaga w kanalizowaniu nagromadzonych napięć i frustracji. Nauczyciel swoją postawą, przykładem oraz aktywną współpracą z uczniami powinien przekazywać również tę wartość wychowania fizycznego. Dobrze jest pokazać uczniom, jak i gdzie mogą w konstruktywny sposób znaleźć ujście dla swoich emocji np. w rywalizacji zespołowej, indywidualnej, marszobiegach, biegach i innych ćwiczeniach. Aktywność ruchowa, jak żadna inna działalność człowieka, pozwala się zrelaksować, pozbyć negatywnych emocji, po prostu „wyżyć się”.

*Jedna z uczennic II klasy gimnazjum bardzo często przychodziła na zajęcia z wychowania fizycznego jako pierwsza, przebierała się i prosiła o piłkę, po czym wchodziła na salę, aby porzucać nią mocno o ścianę. Po dwóch, trzech minutach oznajmiała, że dopiero teraz może zacząć swobodnie ćwiczyć.*

Pozbywanie się napięć w ten sposób to swoista „klapa” bezpieczeństwa, chroniąca przed nadmiernym nagromadzeniem się negatywnych emocji. U dorastających uczniów często można spotkać się z nieumiejętnością poskromienia swoich emocji. Ćwiczenia fizyczne mogą okazać się tu bardzo pomocne.

Proces adolescencji to wyjątkowy czas dla młodego człowieka. To okres poznawania siebie samego, zarówno od strony psychicznej jak i fizycznej. Poznawanie cielesności, odnajdywanie swojej tożsamości seksualnej odbywa się również podczas zajęć wychowania fizycznego. Biorąc pod uwagę specyfikę zajęć ruchowych, warto zauważyć, że zarówno ćwiczenia fizyczne wykonywane wraz z rówieśnikami (naturalne sytuacje dotykania ciała współćwiczących i innych wrażeń zmysłowych np. za-

pach ciała, oddech), jak i praca nauczyciela z uczniem jest bardzo pomocna w poznawaniu przez ucznia swojego zmieniającego się ciała i umysłu. Prawdopodobnie tego typu doświadczenia zapobiegają innym, często spotykanym w okresie dojrzewania, „sposobom” zaspokojenia ciekawości płcią przeciwną.

## **Bibliografia**

Kozłowski S. 1987. *Znaczenie aktywności ruchowej w rozwoju fizycznym człowieka*. W: *Czynniki rozwoju człowieka*. Red. N. Wolański, PWN, Warszawa.

Woynarowska B. 2008. *Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole – szansa i wyzwanie*. Lider, 11.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

## ETYKA W PRACY NAUCZYCIELA

Praca zawodowa nauczycieli ma charakter wielowymiarowy. Konsekwencją tego faktu jest obecność w literaturze pedeutologicznej publikacji koncentrujących się na różnorodnych problemach, najczęściej są to: zagadnienia dydaktyczne, wychowawcze, metodyczne, a ostatnio także prawne. Nieco inaczej, bo akcentując dwa aspekty: merytoryczny i etyczny, ujmuje pracę nauczyciela Cz. Banach (2003). Z etycznym wymiarem pracy zawodowej nauczycieli wiążą się trzy ważne pojęcia: etyka zawodowa, etyka zawodu nauczyciela, etos zawodowy nauczyciela.

### **Nauczycielska etyka w perspektywie teoretycznej**

Pojęciem *etyka zawodowa* określa się zbiór postulatów – zakazów i nakazów określających sposób wykonywania zawodu i cele, którym on służy. Jak zauważa M. Bogaj (2003) z takim kodeksem postępowania, obowiązującym wszystkich członków danej grupy, niekoniecznie każdy z nich musi się w pełni identyfikować.

W definicji terminu *etyka zawodu nauczyciela* czytamy, że: „reguluje stosunki wewnątrz grupy zawodowej, określa charakter stosunku grupy zawodowej nauczycieli do przedmiotu – współpodmiotu działania, chroni przed nieprawidłowościami i negatywnymi działaniami oraz pomaga budować prestiż zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie” (Banach, 2003, s. 1070). Zdaniem S. Krawcewicza (1987) kamieniem węgielnym etyki zawodowej nauczyciela i głównym kryterium jego pedagogicznej wartości jest stosunek do ucznia, inaczej mówiąc odpowiedzialność za niego i wobec niego.

Warto w tym miejscu zauważyć, że współczesność stawia przed nauczycielami spore wyzwanie, wynikające z faktu odejścia od instrumentalno-dyrektywnego, adaptacyjnego modelu edukacji (charakteryzującego się między innymi moralizatorstwem i narzucanymi odgórnie kodeksami etycznymi), na rzecz edukacji krytyczno-kreatywnej, emancypacyjnej (czyli wyzwalającej rozwój osobowy każdego wychowanka, jego samodzielność zarówno w działaniu, jak i w myśleniu). Model ten oznacza zatem przyzwolenie na różnorodność opinii i ocen, tworzenie pola do dyskusji, inspirowanie działań ukierunkowanych na poszukiwanie rozmaitych argumentów, a potem ich obronę lub negację. Tego właśnie musimy dziś uczyć naszych wychowanków, ale czy tylko ich...?

Pojęcie *etos zawodowy nauczyciela* oznacza „określony poziom samoświadomości zawodowej nauczycieli; pewien ideał wyznaczony przez tradycję, wymogi współczesności i istotę przemian współczesnej kultury i edukacji, obejmujący całokształt norm społeczno-moralnych, akceptowanych przez ogół nauczycieli, składających się na świat ich wartości i determinujący styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej” (Bogaj, 2003, s. 1064).

Kluczowym elementem tej definicji jest samoświadomość, a więc efekt takich działań jak: obserwacja samego siebie, samoocena i autorefleksja. W uprawianie zawodu nauczyciela wpisane jest bowiem ustawiczne analizowanie własnego i innych osób (uczniów, rodziców, dyrekcji, władz oświatowych) myślenia, postępowania i wartościowania. H. Kwiatkowska (1997) rozróżnia trzy sposoby funkcjonowania zawodowego nauczyciela: bycie w roli, bycie autonomicznym podmiotem, bycie bezrefleksyjnym. Rozważaniom o nauczycielskim etosie w sposób oczywisty towarzyszyć powinno założenie, iż każda osoba wykonująca tę profesję jest autonomicznym podmiotem. Jest jednostką wolną w swoich wyborach, ale też w pełni za te wybory odpowiedzialną. A dziś, jak zauważa Cz. Banach (2003, s. 1071), „gdy ma miejsce poważne zagrożenie człowieczeństwa i rozpada się świat wartości oraz maleje zaufanie do ludzkich wspólnot, wyjątkowo trudno jest nauczycielom ukazywać młodzieży i dorosłym pozytywne wzorce”.

### **Etyczny nauczyciel – czyli jaki?**

S. Wołoszyn (1992, s. 5) pisał, że „nauczyciel to zwierciadło wszelkich cnót, czyli człowiek doskonały pod każdym względem”. A jak postrzega się nauczycieli dziś? Bardzo różnie. Teoretycy na przykład formułują i publikują listy pożądanych cech nauczycielskich. Oto przykład jednej z nich:

- „otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatia,
- kompetencje merytoryczne i metodyczne,
- poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość,
- sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów za ich pracę, wyniki i postawy,
- dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania,
- dyscyplina i wymagalność, konsekwencja w postępowaniu, zrozumienie i wspomaganie w kłopotach,
- kultura ogólna i pedagogiczna, tolerancja,
- umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej,
- motywacja i umiejętność samokształcenia i doskonalenia swojego warsztatu pracy,
- poczucie humoru” (Banach, 2003, s. 1071).

Lektura tego materiału nasuwa refleksję o ogromie wymagań stawianych współcześnie profesji nauczycielskiej. Wymagania te poznać powinni ci młodzi ludzie, któ-

rzy rozważają decyzję o podjęciu studiów na kierunku nauczycielskim, ale też wszyscy ci, którzy ten zawód już uprawiają.

Być może warto w tym miejscu, tak dla równowagi, przytoczyć także kilka innych wypowiedzi o nauczycielach. Są to losowo wybrane komentarze do publikowanych w Internecie artykułów poświęconych grupie zawodowej nauczycieli:

- *Za co im płacić, skoro oni nie lubią uczniów, (...) do roboty lenie i marudy, i dumne panusie;*
- *Co za prymitywna i zarozumiała grupa zawodowa leni, nierobów i pasożytów społecznych. DZIADOSTWO;*
- *Szkoda, że wynagrodzenia nie są uzależnione od poziomu nauczyciela. W małych miejscowościach poziom kadry jest wprost żenujący!!! Uczące się w tych szkołach dzieciaki nie mają zielonego pojęcia jak bardzo odstają od poziomu wiedzy rówieśników z miast<sup>6</sup>*

Zaprezentowane wypowiedzi pokazują, że bycie nauczycielem oznacza dziś także konieczność przełamywania negatywnych opinii i stereotypów oraz budowania własnego autorytetu. Autorytet nauczycielski, według S. Lisowskiej-Olkusz (1985, s. 32), jest to „przekonanie młodego człowieka, że jego wychowawca jest kimś na kim można się oprzeć, kto postępuje zgodnie z zasadami, które głosi i kto kieruje się uczciwymi, bezinteresownymi motywami”.

### **Nauczycielska etyka w perspektywie praktycznej**

Dla zapewnienia prawidłowych relacji nauczycieli i uczniów, proponuje się wszystkim pedagogom stosowanie swoistego dekalogu:

- 1) **Działaj na serce przez miłość, na rozum przez przekonanie, uspokajaj swoim spokojem** – bądź cierpliwym, rozsądnym i opanowanym, unikaj emocji i nieprzeemyślanych decyzji.
- 2) **Zachęcaj, a nie zniechęcaj** – pobudzaj do działania, aktywności, kreatywnego myślenia, wiary we własne siły.
- 3) **Sukces ucznia postrzegaj także jako własny sukces** – ciesz się z osiągnięć swoich podopiecznych, czerp z nich siłę do dalszej pracy.
- 4) **Bądź mediatorem** – staraj się pośredniczyć między szkołą, domem, środowiskiem lokalnym.
- 5) **Dąż do kompromisu** – staraj się widzieć sprawę oczami nie tylko nauczyciela, ale także ucznia.
- 6) **Otwieraj duszę dziecka na piękno** – ucz wrażliwości, poczucia dobrego smaku,

---

6. (www.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/640663; 20 sierpnia 2012r.).

taktu i właściwej kultury bycia w każdej sytuacji.

- 7) **Aby zwyciężać zło – walcz z nim** – dawaj dziecku szanse poprawy, pokazuj drogi dojścia ku dobremu i ku zmianie sposobu zachowania.
- 8) **Ucz patrzenia w przyszłość** – mądrego i odpowiedzialnego planowania dalszego życia.
- 9) **Najlepszym przykładem uczyń przykład własny** – staraj się być pogodnym, uśmiechniętym człowiekiem, uczciwie i mądrze kierującym własnym życiem.
- 10) **Pamiętaj, że bilansem każdego dnia jest zaakceptowanie jego rezultatu** wraz z rozczarowaniem i trudem (por. Kania, 2001).

Zastanawiając się nad etycznym wymiarem pracy nauczyciela trzeba także dostrzec go w zwykłych, codziennych działaniach, czynnościach realizowanych w klasie szkolnej, bowiem etyczne zachowania nauczyciela oznaczają również:

- **poszanowanie każdego dziecka**, wyrażające się w potrzebie poznania jego osobistej historii (nie ze wścibstwa, ale dla trafnego określenia jego potrzeb i możliwości, jako bazy dla optymalnej organizacji i realizacji jego szkolnego procesu edukacji) i w zachowaniu jego tajemnic, a także w otwarciu się na jego osobisty sposób postrzegania świata (o którym warto rozmawiać, analizując podobne i odmienne ujęcia, ale pozostawiając prawo i wolność wyboru, zawsze, gdy nie godzi on w wartości uznawane przez społeczeństwo);
- **uczciwe i rzetelne realizowanie zadań dydaktycznych i wychowawczych**; tych pierwszych – z uwzględnieniem najnowszych trendów, wyników badań naukowych i strategii edukacyjnych (metod, form, środków), a tych drugich ze świadomością, że wychowawcami jesteśmy zawsze, nawet wówczas, gdy nie mamy tej funkcji przypisanej formalnie, gdy dokucza nam złe samopoczucie, a nawet gdy spotykamy się z uczniem w sklepie lub na ulicy;
- **świadome i odpowiedzialne dokonywanie wyborów**, w tym: a) **rozwiązań metodycznych**, a zatem doboru programów, podręczników i środków dydaktycznych (bez późniejszego obarczania odpowiedzialnością za ewentualne niepowodzenia: autorów, bo np. zbyt obszerny program; czasu, bo ciągle musisz się spieszyć; sprzętu komputerowego – sprawdź jego możliwości i dostępność zanim zalecisz rodzicom zakup kolejnych materiałów multimedialnych!), b) **systemu oceniania** (możliwości jest wiele, warto je poznać, by dokonać właściwego dla siebie, swoich podopiecznych i ich rodziców wyboru), c) **modelu relacji z rodzicami uczniów i innymi nauczycielami**.

Jesteśmy świadkami czasu, w którym zawód nauczyciela budzi sporo emocji i kontrowersji, a ich rezultatem jest poszukiwanie nowych rozwiązań i inicjowanie zmian. Trudno spodziewać się, by poprzeczka, jaką stawia się przed osobami tej profesji, została obniżona, bo obserwowane tendencje są odwrotne. Bycie nauczycielem uznawane było i jest za trudną sztukę, albowiem jak mówiono w średniowieczu – nauczyciel jest „sługą prawdy i wartości”. Zasłużyć na tak zaszczytne miano to prawdziwe wyzwanie.

## **Bibliografia**

- Banach Cz. 2003. *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bogaj M. 2003. *Etos zawodowy nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kania A. 2001. *Dekalog nauczyciela*. Wychowawca, 1.
- Krawcewicz S. 1987. *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*. IWZZ, Warszawa.
- Kwiatkowska H. 1997. *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. IBE, Warszawa.
- Lisowska-Olkusz S. 1985. *Autorytet nauczyciela*. Oświata i Wychowanie, 7.
- Wołoszyn S. 1992. *O wychowawczym wpływie nauczyciela*. Badania Oświatowe, 5.

## ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Zawód nauczycielski, podobnie jak inne zawody, charakteryzuje specyfika działań i czynności osób je wykonujących. Jednakże, na każdej osobie podejmującej pracę zawodową ciąży imperatyw dalszego, własnego rozwoju zawodowego.

Rozwój zawodowy nauczyciela można ująć w kilku aspektach znaczeniowych. Niewątpliwie, należy go rozumieć jako proces pewnych zmian lub system zdarzeń prowadzących do założonego wcześniej wyniku. Rezultatem owych działań są systematycznie, celowo i intensywnie doskonalone kompetencje zawodowe nauczyciela (w obszarze wiedzy i umiejętności edukacyjnych oraz osobowościowych), które są niezbędnym czynnikiem skuteczności i nowoczesności procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnego nauczyciela.

Należy podkreślić, iż rozwój zawodowy nauczycieli trwa przez cały okres ich pracy zawodowej. Jego dynamika i kierunek działania uzależniony jest od indywidualnych potrzeb nauczyciela, jak również od jego aktualnej sytuacji społeczno-zawodowej. Inne preferencje rozwojowe będzie miał nauczyciel – stażysta, inne nauczyciel mianowany czy dyplomowany.

W świetle aktualnych doniesień medialnych i spostrzeżeń społecznych oraz instytucjonalnych na temat poziomu wychowania fizycznego i sportowego współczesnej młodzieży polskiej, doskonalenie umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli wychowania fizycznego w procesie rozwoju zawodowego staje się wyzwaniem, a wręcz nawet elementem podstawowych działań programowych.

Aby przybliżyć istotę rozwoju zawodowego nauczyciela, można sięgnąć do opracowania H. Kwiatkowskiej (Pedeutologia, WAIp, 2008, zob. też Kwaśnica, 1995), która opierając się na teorii rozwoju człowieka Habernasa – Kohlberga – Eriksona, wyodrębniła następujące stadia rozwoju zawodowego nauczyciela:

1. *„Stadium przedkonwencjonalne – wchodzenie w rolę zawodową. Faza ta spełnia się przez działania naśladowcze w odniesieniu do tych form zachowań, które uznaje się za typowe w określonym zawodzie. W rozwoju przedkonwencjonalnym jednostka powiela wzory zachowań, nie troszcząc o podstawy, o uzasadnienie ich stosowania. Odtwarza konwencję, nie będąc jej do końca świadoma (...), nie stara się też o jej zrozumienie i intelektualne przyswojenie. Nie docieka sensu działania. Celem głównym jest minimalizacja wysiłku, maksymalizacja gratyfikacji oraz*



*przystosowanie się do otoczenia poprzez jak największe upodobnienie własnych zachowań do wzorów” (Kwiatkowska, 2008, s. 204).*

W tym stadium młody nauczyciel wychowania fizycznego zaczyna stosować poznane w procesie edukacji akademickiej teoretyczne podstawy nauczania, uczy się nowych (często trudnych) sytuacji szkolnych. Istotą działań nauczyciela w pierwszym stadium jest chęć bycia zaakceptowanym i „wykazania” się w środowisku pedagogicznym i uczniowskim. Nauczyciel stara się zatem uzyskać jak najwyższą ocenę swoich działań dydaktycznych ze strony władz szkolnych, a także zdobyć największą akceptację ze strony uczniów. Adaptacja ta wiąże się często z chęcią jak największej asymilacji nauczyciela ze środowiskiem szkolnym, uznaniem reguł panujących w danym środowisku i dostosowania swojego działania do panujących zasad. W świetle badań przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską (2008, s. 208) stwierdzono, że w procesie „wchodzenia w zawód” – chęci zaspokojenia potrzeby akceptacji zewnętrznej, poczucia własnej wartości, towarzyszy często niechęć narażania się na konflikt, spór i lęk. To zjawisko niespójności i braku zintegrowania wartości, autorka określa jako „narastanie stanu anomii społecznej”, czego skutkiem może być ciągle oscylowanie pomiędzy przekonaniem, że „wszystko jest możliwe” a przekonaniem, że „nic się nie da zrobić”. Konsekwencją takiego myślenia nauczycielskiego, według cytowanej autorki, jest źle funkcjonujący uczeń, „gdyż nauczyciel blokuje jego rozwój poprzez preferowanie własnego systemu wartości, na czele z podporządkowaniem” (2008, s. 209).

Bardzo ważne dla przezwyciężenia lęku i niepewności towarzyszącym często początkującym nauczycielom są praktyki zawodowe, podczas których student – praktykant ma szansę poznania specyfiki funkcjonowania szkoły.

2. *„Stadium konwencjonalne charakteryzuje się rozumowym opanowaniem konwencji i jej uzasadnień. Adaptacja do roli oznacza w tym przypadku akceptację wyznaczonych przez rolę celów działania, reguł i powinności. W tym stadium jednostka sprawnie posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi sprawnościami, jednak w sposób odtwórczy. Główny wysiłek skierowany jest na świadome sprostanie konwencji, zrozumienie przepisu roli. (...) Jednostka stara się poprawnie spełniać swoje zobowiązania roli zawodowej” (Kwiatkowska, 2008, s. 204).*

W tym stadium nauczyciel wychowania fizycznego podporządkowuje się roli narzuconej przez system społeczny szkoły i regułom, które określają jego rolę zawodową. W sposób świadomy i rozumny realizuje swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze, a jego samoocena i dobre funkcjonowanie w otoczeniu szkolnym jest wyrażone poprzez wykonywanie swoich obowiązków, zgodnie z wymaganiami roli społeczno-zawodowej. Sytuację taką można uznać jako pewnego rodzaju stabilizację (znam re-

guły, podporządkowuję się im, oceniam siebie jako osobę dobrze spełniającą swoje obowiązki, czuję się bezpiecznie). Często jednak jest to wybór wygodnego funkcjonowania, bez potrzeby zmian, uznanych odgórnie jako niepotrzebne. Badania przeprowadzone przez H. Kwiatkowską wykazały, że większość nauczycieli zatrzymuje swoje wykonywanie zawodu na „bezpiecznym” poziomie konwencjonalnym.

3. *„Stadium postkonwencjonalne to działanie twórcze, przekraczające ustalenia roli zawodowej. Ta faza rozwoju zawodowego polega na upodmiotowieniu jednostki. Dokonuje się to poprzez refleksyjny, krytyczny stosunek do własnej wiedzy i sprawności zawodowych. Następuje weryfikowanie instytucjonalnie zdefiniowanych ról zawodowych, badanie ich uzasadnienia ze względu na własne kryteria wartościowania. Właściwością tej fazy rozwoju zawodowego jest dążenie do uwolnienia się od zastanych konwencji i standardów. Rozwój staje się możliwy poprzez ich kwestionowanie i krytyczny osąd. Zasadnicza różnica między drugą i trzecią fazą rozwoju, to różnica instancji uzasadniającej działania nauczyciela. W fazie drugiej wystarczającym uzasadnieniem działania była akceptacja konwencjonalnego schematu działań, przepisu roli (zgodność działań z konwencją). W fazie trzeciej źródłem uzasadnień jest podmiotowość, autonomiczność i indywidualna odpowiedzialność nauczyciela. Do zrozumienia własnego bycia nauczycielem nie wystarczy już akceptacja roli zawodowej. Konieczne jest zrozumienie szerokiego kontekstu uwarunkowań działania pedagogicznego, w tym osoby własnej jako siły sprawczej”* (Kwiatkowska, 2008, s. 205).

W tym stadium nauczyciel wychowania fizycznego, w sposób świadomy i refleksyjny, tworzy własny, wewnętrzny, autonomiczny system autokontroli i odpowiedzialności, posiada satysfakcję z realizacji własnych pomysłów i innowacji. Jednym słowem – sytuacja, kiedy jednostka poddana jest zewnętrznej kontroli instytucjonalnej – zamienia się w kontrolę wewnętrzną, mającą charakter wewnętrzny i jest wytworem jednostki. Wypracowanie umiejętności krytycznego, refleksyjnego osądu zastanej rzeczywistości edukacyjnej pozwala nauczycielowi rozwiązywać skomplikowane sytuacje zdarzeń w klasie szkolnej, łagodzić sytuacje konfliktowe, przełamywać opory uczniów, a nawet poradzić sobie z problemem braku akceptacji własnej osoby przez uczniów.

Rozwój zawodowy nauczyciela ma charakter indywidualny, zarówno ze względu na czas jego trwania, jak również ze względu na proces dochodzenia do autonomicznej kreatywności, a jego realizacja nie jest łatwa.

Istotną rolę w efektywności skutecznego rozwoju zawodowego odgrywa dobrze zaprojektowany plan indywidualnego rozwoju zawodowego. Według J.P. Sawińskiego ([www.eid.edu.pl](http://www.eid.edu.pl)) w treści planu rozwoju należy położyć akcent na jakościową

zmianę swoich kompetencji edukacyjnych rozumianych jako te istotne, najważniejsze i praktyczne umiejętności, sprawności oraz przekonania, nastawienia i postawy, a także niezbędne w nich wiadomości, które w sensie ogólnym odnoszą się do:

- Komunikowania się z uczniami i innymi ludźmi oraz prowadzenia dialogu z nimi – szacunku dla podmiotowości uczniów i ich indywidualności.
- Zorientowania ku przyszłości i innowacjom (ku „skutecznym nowościom”) – współpracy z uczniami, rodzicami i innymi przyjaciółmi szkoły.
- Rozwoju samodzielności i odpowiedzialności nauczyciela oraz uczniów.
- Rozwoju życiowej mądrości i racjonalnego (prozdrowotnego) korzystania ze współczesnych technologii informacyjnych.
- Poszanowania zdrowia i naturalnego środowiska, innych wartości ludzkich oraz priorytetów współczesnej pedagogiki.

Wiedza, o której mowa powyżej, umiejętności warsztatowe, innowacyjność nauczyciela wychowania fizycznego winny iść w parze z ciągłym samodoskonaleniem – obserwacją własnych zachowań, samooceną, samodzielnością w planowaniu działań dydaktycznych i umiejętnością rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych.

W pracy zawodowej młody nauczyciel przede wszystkim zdaje egzamin ze swojego przygotowania teoretycznego. Ogólna wiedza wyniesiona z uczelni nie może jednak uwzględniać wszystkich przypadków szczegółowych, które napotka on w codziennej praktyce zawodowej. Ponadto wielość i zróżnicowanie zadań stojących przed nauczycielem oraz interakcji (z uczniami, rodzicami, dyrekcją, innymi nauczycielami), jakie codziennie jest zmuszony nawiązywać nauczyciel, stawiają go przed problemami, które mają więcej niż jedno oczekiwane rozwiązanie (Rubacha, 2000). Teoretyczne przygotowanie nie uwzględnia tego, co zwykło nazywać się „oporem rzeczywistości” (za: Dereń, 2011). Opór ten wynika z realnych warunków działania. Są one różnego rodzaju i często trzeba samemu znaleźć odpowiednie drogi skutecznego działania. „Konfrontacja teorii z praktyką nie polega na poszukiwaniu w wiadomościach teoretycznych gotowych wzorów i formuł działalności pedagogicznej, lecz na umiejętnym przekładaniu ogólnych założeń teoretycznych na język praktyki, na znajdowaniu naukowego uzasadnienia dla praktycznego działania” (Dereń, 2011, s. 2).

Konkretyzacja wiedzy, jej wykorzystanie do rozwiązywania licznych, często skomplikowanych problemów dydaktycznych i wychowawczych jest zatem sztuką, której nauczyciel uczy się zarówno w okresie studiów, jak i podczas pracy zawodowej pod okiem dobrego dyrektora szkoły i przy pomocy merytorycznego grona nauczycielskiego.

Efektem konfrontacji teorii z praktyką jest wypracowana przez nauczyciela konwencja poprawnego i zgodnego z przepisami działania pedagogicznego, charakteryzująca nauczyciela mocno osadzonego w rzeczywistości edukacyjnej, posiadającego rzetelnie wypracowany warsztat dydaktyczny i wychowawczy. Oczekuje się jednak,

aby wchodzenie w rolę zawodową zwieńczone zostało twórczą postawą nauczyciela – charakteryzującą się między innymi zdolnością do przeobrażania otoczenia edukacyjnego oraz oryginalnością myślenia i działania dydaktyczno-wychowawczego.

## **Bibliografia**

Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*. WAiP, Warszawa.

Kwaśnica R. 1995. *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. PAN, Warszawa.

Lewowicki T. 2007. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE, Warszawa – Radom

Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

## **Źródła internetowe:**

[www.eid.edu.pl](http://www.eid.edu.pl)

[https://google.com/\(C\) 2011 by Edward Dereń „Nauczyciel „Nowicjusz” w nowej roli życiowej i zawodowej”](https://google.com/(C) 2011 by Edward Dereń „Nauczyciel „Nowicjusz” w nowej roli życiowej i zawodowej”)

## **ZJAWISKO WYPALANIA SIĘ W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**

### **Zjawisko wypalenia zawodowego**

Zjawisko wypalenia zawodowego ujmowane jest w różnorodny sposób – niekiedy bywa utożsamiane z depresją, czy po prostu zmęczeniem w wyniku przepracowania. Cytowane w literaturze przedmiotu listy objawów wypalania się, miejscami na pozór sprzeczne, wskazują na brak zgodności naukowców w definiowaniu syndromu (zob.: Tucholska 2003, s. 58-59).

Według Ch. Maslach, wypalenie zawodowe jest syndromem fizycznego i emocjonalnego wyczerpania, który prowadzi do narastania negatywnej postawy wobec wykonywanej pracy i własnych osiągnięć oraz do utraty emocji i kontaktu w stosunkach z innymi ludźmi (za: Sęk, 2001).

Za szczególnie narażone na działanie stresu wynikającego z charakteru pracy, uznaje się zawody wymagające obciążających psychicznie kontaktów z ludźmi: nauczyciel, pielęgniarka, lekarz, pracownik opieki społecznej, menedżer. W grupie ryzyka znajdują się również osoby, dla których praca zawodowa stanowi wysoką wartość. Jednostki ambitne, skłonne do poświęceń, ignorujące własne potrzeby dla zrealizowania ideałów, narażone są na głębokie rozczarowanie w momencie napotkania pozbawionego wsparcia, stresującego środowiska pracy (Pines 1993, za: Tucholska 2003).

Fenomen wypalenia zawodowego jest zjawiskiem złożonym, postępującym w czasie. Za jednostki wypalone uważa się osoby, u których równocześnie pojawiają się trzy wymiary syndromu (wielkości ponadprzeciętne dla danej grupy zawodowej):

- **wyczerpanie emocjonalne:** sygnalizuje uczucie narastającego wyczerpania oraz utratę radości życia. Osoby, u których ujawnia się ten wymiar wypalenia łatwo popadają w konflikty, stają się niekomunikatywne; zaczynają angażować się emocjonalnie w sytuacje wymagające profesjonalnego działania;
- **negatywne poczucie osiągnięć zawodowych:** wiąże się z postępującą utratą znaczenia satysfakcjonującej dotąd pracy; jest to tendencja do postrzegania własnych dokonań w negatywnym świetle (z obwinianiem samego siebie za brak profesjonalizmu włącznie);

- **depersonalizacja:** ujawnia się poprzez pełne dystansu (cyniczne) zachowania w stosunku do uczniów, współpracowników oraz innych osób; pojawia się negatywizm, problemy podopiecznych traktowane są jako zawinione, kontakty z uczniami ulegają skróceniu.

*„...załatwiałam ich jak przedmioty, które przychodziły i wychodziły. Potrafię na nich patrzeć jak na jakieś klocki i powiedzieć: to jest wasz problem, lubuję się w uszczypliwościach, ośmieszaniu na forum klasy, (...) kiedy zdenerwuję się na klasę, potrafię mścić się z wyrachowaniem. Mam z tego niezły ubaw, wkręcam się w to, nie potrafię zatrzymać.”  
(wypowiedź nauczycielki)\*7*

Zjawisko wypalenia zawodowego, trudne do zdiagnozowania, przebiega w indywidualny sposób. Negatywne skutki syndromu przenoszą się również na pozostałe sfery życia wypalającej się osoby. Mogą prowadzić do narastania problemów rodzinnych, utraty przyjaciół, ucieczki w chorobę, nałogi, wystąpienie problemów natury psychogennej.

Wypalenie zawodowe postępuje w czasie. Wśród badaczy tego zjawiska nie ma zgodności, co do sekwencji pojawiających się objawów oraz dynamiki syndromu. B. Śliwerski (1999) dzieli proces wypalania się nauczycieli na pięć faz:

1. **Zafascynowanie:** niezwykle silne, idealistyczne zaangażowanie nauczyciela na rzecz szkoły i uczniów.
2. **Stagnacja:** trudności w realizacji ideałów i przyjętych wysokich standardów, zdenerwowanie rozczarowaniem uczniów, rodziców, dyrekcji szkoły.
3. **Frustracja:** negatywne postrzeganie swoich uczniów, stosowanie środków przymusu podczas pracy pedagogicznej, poczucie rozczarowania.
4. **Apatia:** zanikanie partnerskich relacji w kontaktach nauczyciel – uczeń; wywiązywanie się wyłącznie z najpilniejszych obowiązków, unikanie rozmów na temat szkoły.
5. **Syndrom wypalenia:** poczucie całkowitego wyczerpania.

Należy podkreślić, że w tym przypadku koszty ponoszą nie tylko dotknięci syndromem nauczyciele. Postępująca wraz z wypaleniem utrata kompetencji zawodowych – głównie społecznych, zniechęcenie, uczucie marazmu nie sprzyjają skuteczności nauczyciela w pracy pedagogicznej, która stopniowo staje się udręką.

---

7. Temat badań: Świat przeżyć osoby wypalonej (Bibik, 2010, s. 48).

## **Efektywność pracy wypalającego się nauczyciela wychowania fizycznego**

W literaturze przedmiotu w zasadzie brak opracowań na temat efektywności pracy nauczycieli, w kontekście wypalania się w zawodzie. Można domniemywać, że w wyniku stopniowej utraty kompetencji społecznych przez dotkniętego syndromem nauczyciela wychowania fizycznego ulegną zaburzeniu relacje nauczyciel – uczeń w procesie fizycznej edukacji, pogorszą się relacje w zespole przedmiotowym oraz podczas kontaktów z gronem pedagogicznym (przełożonymi), zaznaczy się niechęć do podejmowania współpracy z rodzicami uczniów. M. Ostrowska (2008) zauważyła, że wypaleni nauczyciele wychowania fizycznego mniej uważnie asekurują uczniów podczas zajęć ruchowych, co sprzyja kontuzjom i nieszczęśliwym wypadkom.

Nauczyciele wychowania fizycznego nie odczuwają negatywnych skutków stresu specyficznego w takim stopniu, jak nauczyciele innych przedmiotów, na co wskazują wyniki prowadzonych badań (Brudnik, 2004, 2009; Pec, 2005; Markelj, 2008). Przy dość licznej zbiorowości nauczycieli wf wypalonych (27,4%), wysoki odsetek stanowią osoby w pełni realizujące się w pracy zawodowej (58,6%) (Brudnik, 2004). Wśród nauczycieli kształcenia ogólnego zauważa się tendencję odwrotną: wypaleni – 20,7%, niewypaleni – 32,8%.

Szukając powiązań pomiędzy efektywnością pracy dydaktyczno-wychowawczej a wypalaniem się w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego, można przytoczyć wyniki badań warsztatu pracy nauczycieli tego przedmiotu o zróżnicowanym poziomie empatii (empatia uznawana jest za jeden z wykładników kompetencji społecznych). Stwierdzono statystycznie istotne różnice w metodach pracy z młodzieżą, kobiet i mężczyzn, których cechuje zróżnicowany poziom wrażliwości empatycznej (Brudnik, 2002):

### **Nauczycielki i nauczyciele wf prezentujący wysoki poziom empatii:**

- realizują cele wychowawcze lekcji motywując uczniów do wysiłku; częściej podają informacje o celowości ćwiczeń, przekazują wiedzę z zakresu kultury fizycznej, pozostawiają dzieciom większy margines swobody, co umożliwia uczniom podejmowanie spontanicznej aktywności;
- częściej zwracają uwagę na kulturę osobistą oraz poprawne stosunki interpersonalne w grupie, co sprzyja dobrej atmosferze na zajęciach;
- nauczyciele wf, mężczyźni, w większym stopniu, w stosunku do mniej empatycznych kolegów, angażują się podczas pracy z uczniami, m.in. częściej korygują sposób wykonania ćwiczenia.

### **Nauczycielki wf** prezentujące **niski poziom empatii:**

- w nieco większym stopniu koncentrują się na wyuczeniu techniki ruchu: korygują poprawność wykonania ćwiczeń, staranniej asekurują, częściej wydają polecenie powtórnego wykonania zadania;
- łatwiej okazują zniecierpliwienie, kierując do dziewcząt nieprzyjemne uwagi.

Kobiety o niższym poziomie empatii można określić jako *nauczycielki ruchu*, ponieważ większe znaczenie podczas lekcji wychowania fizycznego przypisują fizycznemu kształceniu, w mniejszym stopniu natomiast troszczą się o świat emocji dziewcząt i atmosferę panującą podczas zajęć.

### **Nauczyciele wf** prezentujący **niski poziom empatii:**

- wywiązują się z obowiązków w podstawowym zakresie; więcej czasu poświęcają na bierną obserwację uczniów i egzekwowanie zwolnień uczniów z czynnego udziału w lekcji;
- podczas pracy dydaktycznej nawiązują z uczniami głównie kontakty formalne; częściej pozwalają sobie na nieprzyjemne uwagi, zauważa się autorytarny styl kierowania zespołem.

Wypalający się nauczyciel wychowania fizycznego, zmęczony i niecierpliwy, stopniowo traci kompetencje nauczyciela-wychowawcy. Rodzi się pytanie: czy uczniowie, szczególnie mniej sprawni, traktowani w sposób szorstki i dyrektywny uczestniczyć będą z przyjemnością w obowiązkowych zajęciach wf? Czy po zakończeniu edukacji aktywność ruchowa wyzwalać będzie pozytywne skojarzenia skłaniające do rekreacji fizycznej?

*„Rano wstaję z bólem głowy i niewyspany; nie mam apetytu. Jadąc samochodem, analizuję, koncypuję jak zrobić sobie wolne: może symulować chorobę, wymyślić poważne problemy rodzinne, jakieś szkolenie itp. Byle dalej od mojej pracy... Kiedy otwieram drzwi mojej szkoły, robi mi się jeszcze ciężiej, a perspektywa sześciu godzin z młodzieżą doprowadza mnie do frustracji – nawet nie chce mi się odpowiadać na „dzień dobry”. Najbardziej męczy mnie wymyślanie nowych rzeczy, żeby uczniowie byli zadowoleni, chociaż ostatnio już mi na tym nie zależy: po prostu rzucam im piłkę i każę grać albo w koszykówkę albo w siatkówkę. Kiedy są niezadowoleni z moich pomysłów proponuję testy sprawnościowe na ocenę. To działa – uczniowie z przymusu grają w piłkę, a ja w tym czasie piję kawę, czytam prasę i patrzę na zegarek kiedy skończy się lekcja. I tak jest od dłuższego czasu. Na szczęście w życiu prywatnym jest dobrze, ale są chwile kiedy chciałbym być sam (staż pracy: 3 lata) (wypowiedź nauczyciela wf).*



Jednym z czynników sprzyjających wypalaniu się nauczycieli w szkole jest nieodpowiednie zachowanie ucznia. Niemal co trzeci nauczyciel wychowania fizycznego wskazał na pojawiające się problemy z dyscypliną; kobiety częściej borykają się z utrudniającym pracę zachowaniem uczniów (Brudnik, 2008a). Zachowania, takie jak: arogancja, nieposłuszeństwo, lekceważenie sprzyjają pojawianiu się uczucia bezsilności i braku osiągnięć osobistych. W przypadku uczniowskiej arogancji i lekceważenia osoby nauczyciela, respondenci ujawnili skłonności do depersonalizowania podopiecznych (Brudnik, 2008a).

Nauczycielki i nauczyciele wychowania fizycznego, zmagając się z trudnościami wychowawczymi, tracą przede wszystkim poczucie sensu i wartości pracy pedagogicznej. Brak karność równoległe, a zachowania agresywne dodatkowo, potęgują wyczerpanie emocjonalne kobiet. Mężczyźni, mając do czynienia z agresją i brakiem kultury młodzieży dystansują się od problemu, traktując uczniów przedmiotowo (Brudnik 2008a).

### **Działania prewencyjne w kierunku niwelowania zagrożenia wypaleniem nauczycieli wychowania fizycznego**

Podczas działań prewencyjnych, w kierunku ochrony i spowolnienia procesu wypalania się nauczycieli, wykorzystywane są strategie pozytywne, gdzie działania profilaktyczne nastawione są na obniżenie czynników ryzyka (poziom, czas trwania stresu zawodowego), jak również strategie negatywne. Strategie negatywne polegają na zwiększaniu zasobów środowiskowych i podmiotowych nauczyciela, głównie kompetencji interpersonalnych, wychowawczych oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Ch. Maslach i M.P. Leiter (2010) proponują sześć strategii – obszarów poprawienia relacji z pracą – w obrębie których można, bazując na autorefleksji, osobiście dokonać zmian w kierunku minimalizowania zagrożenia wypaleniem<sup>8</sup>:

1. **Obciążenie pracą:** zbyt duże, praca zbyt skomplikowana, zbyt pilna, zbyt nieprzyjemna.
2. **Kontrola:** problem z władzą, ograniczenie możliwości podejmowania decyzji (brak prawa głosu w kwestiach dotyczących stanowiska pracy).
3. **Nagroda:** brak satysfakcji z pracy, brak uznania, zbyt niskie wynagrodzenie.
4. **Spółeczność:** pełne napięcia relacje społeczne w pracy – podział (brak współpracy), słaba komunikacja, alienacja (izolowanie, brak wsparcia).

---

8. Zob. w książce: Ch. Maslach, P.M. Leiter, (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.

5. **Sprawiedliwość:** problem z godnym traktowaniem w pracy (brak szacunku, dyskryminacja, faworyzowanie).
6. **Wartości:** wartości, jakimi kieruje się organizacja są nieistotne lub sprzeczne z wyznawanym przez pracownika systemem wartości (destruktywne).

Biorąc pod uwagę specyfikę obowiązków nauczyciela wychowania fizycznego, warto rozważyć kilka wskazówek, sugestii pozwalających na minimalizowanie niebezpieczeństwa pojawienia się i narastania symptomów syndromu wypalenia w obszarach, na które możemy mieć wpływ (Brudnik, 2008b), a mianowicie:

- 1) zabiegaj o wysoką rangę przedmiotu w szkole,
- 2) dbaj o zapewnienie odpowiedniej do potrzeb bazy sportowej szkoły,
- 3) sporządź harmonogram wykorzystania szkolnych obiektów sportowych,
- 4) dbaj o dobrą atmosferę w zespole nauczycieli wf, korzystaj z pomocy innych,
- 5) podchodź aktywnie do realizowanych zadań, szukaj nowych rozwiązań, nowatorsko traktując swoje obowiązki,
- 6) nie zaniedbuj bieżących zadań, spiętrzenie prac jest zabójcze,
- 7) wyznaczaj sobie realistyczne cele – drużyna reprezentująca szkołę nie zawsze musi zdobyć miejsce medalowe,
- 8) pracuj z uczniami w sposób partnerski; nie obwiniaj się, jeżeli nie jesteś w stanie pomóc dziecku,
- 9) bądź konsekwentny w postępowaniu z trudnym uczniem,
- 10) nie oczekuj zbyt wiele po uczniach (doceniaj ich dobrą wolę) oraz po kontaktach z rodzicami, którzy mogą, lecz nie muszą chcieć współpracować z nauczycielem,
- 11) traktuj sprawy zawodowe mniej osobiście, arogancja ucznia najczęściej wynika z nieadekwatnej reakcji nastolatka lub chęci popisania się przed grupą,
- 12) myśl pozytywnie, zły humor dyrektora szkoły nie trwa wiecznie...,
- 13) bądź świadomy swoich mocnych i słabych stron, korzystaj z form doskonalenia zawodowego,
- 14) podejmując dodatkową pracę zarobkową, zastanów się, czy sprostasz; a może warto ubiegać się o kolejny stopień awansu zawodowego?
- 15) nie zapomnij o regeneracji; odpoczywaj spędzając aktywnie czas z rodziną i przyjaciółmi; wypracuj własny sposób odreagowania napięcia,
- 16) pamiętaj, poczucie humoru i dystans ułatwiają radzenie sobie ze stresem.

## Bibliografia

- Bibik R. 2010. *Moja praca – moje cierpienie. Doświadczanie wypalenia zawodowego*. W: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*. Red. R. Bibik, PEDAGOGUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa.
- Brudnik M. 2002. *Warsztat pracy nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego o różnicowanym poziomie empatii*. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 46.
- Brudnik M. 2004. *Burnout in physical training teachers a macro-path of professional burnout*. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 2.
- Brudnik M. 2008a. *Zachowanie uczniów podczas lekcji a wypalenie się nauczycieli wychowania fizycznego*. *Kultura Fizyczna*, 7-8.
- Brudnik M. 2008b. *Nauczyciel wychowania fizycznego a wypalenie zawodowe*, W: *Wychowanie fizyczne. Praktyczny poradnik dla nauczycieli, listopad 2008. Twoje lekcje*. Raabe, Warszawa.
- Brudnik M. 2009. *Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers*. *Human Movement*, 2.
- Markelj N. 2008. *The burnout syndrome in Slovenian PE teachers*. W: *Books of Abstracts, 13<sup>th</sup> Annual Congress of the European Colleague of Sport Science, 9-12 July 2008, Estoril – Portugal*. Red. J. Cabri, F. Alves, D. Araujo, J. Barreiros, J. Diniz, A. Veloso, Faculdade Tecnica de Lisboa, Faculdade de Motoricidade Humana.
- Maslach Ch., Leiter M.P. 2010. *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Ostrowska M. 2008. *Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego – a wypadkowość szkolna*. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 5.
- Pec K. 2005. *Z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego*. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 6-7.
- Strycharska-Gać B. 2009. *Nauczycielu, nie wypalaj się!* WSiP, Warszawa.
- Sęk H. 2001. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – przyczyny, uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, W: *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*. Red. J. Miluska „Bonami”, Poznań.
- Śliwerski B. 1999. *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. W: *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Zielona Góra.
- Tucholska S. 2003. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. KUL, Poznań.

## II. METODYCZNE PODSTAWY PRAKTYK

*Elżbieta Szymańska, Grażyna Kosiba*

Zakład Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego  
AWF w Krakowie

### PLANOWANIE W PRACY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli, jako działalność, która ma bezpośredni wpływ na wychowanie i kształcenie młodych pokoleń, nie może być zdana na przypadkowość. Ponadto „wykonywanie działań bez odpowiedniego wcześniejszego ich przygotowania, prowadzi przeważnie do marnotrawstwa zasobów, pociąga za sobą zwiększenie wysiłku podczas realizacji i często w dużym stopniu niweczy bądź obniża finał przedsięwzięcia” (Kotarbiński, 1970, s. 172) „Znaczenie planowania jest tym większe, im bardziej złożone jest dane działanie, tzn. im więcej czynników bierze w nim udział, im bardziej różnorodne są powiązania między nimi” (Pochanke, 1980, s. 107). Takim złożonym działaniem jest niewątpliwie praca nauczyciela, a w szczególności nauczyciela wychowania fizycznego.

Praca nauczyciela wymaga realizacji różnorodnych planów. Dotyczą one trzech obszarów: procesu dydaktycznego, realizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz własnego rozwoju (Madejski, Węglarz, 2013). Opracowanie każdego planu powinno odbywać się według obowiązujących wymagań formalnych i zgodnie z zasadami, których formułowaniem zajmują się nauka o skutecznym działaniu, zwana prakseologią.

M. Demel (1980), adaptując dyrektywy prakseologiczne do potrzeb procesu kształcenia i wychowania fizycznego, wyróżnił następujące ogniwa skutecznego działania nauczyciela:

- 1) **diagnoza** (rozpoznanie warunków);
- 2) **prognoza** (przewidywanie wyników);
- 3) **ordynacja** (programowanie środków);
- 4) **wykonawstwo** (realizacja zaplanowanych zadań);
- 5) **epikryza** (ocena efektów i wnioskowanie).

## Diagnoza

Diagnoza, jako wyjściowe ogniwo w procesie edukacji fizycznej, jest podstawą do racjonalnego realizowania wszelkich dalszych działań, a przede wszystkim właściwego doboru środków kształcenia i wychowania fizycznego. Wymaga ona odpowiedniego przygotowania merytorycznego nauczyciela (znajomość metod i technik badawczych stosowanych w antropologii, fizjologii, psychologii itp.) oraz umiejętnego stosowania określonych narzędzi (np. do oceny sprawności fizycznej i ruchowej, postawy i budowy ciała, zainteresowań i uzdolnień motorycznych, stosunków interpersonalnych w grupie).

Diagnoza dotyczy:

- 1) wieku i płci uczniów;
- 2) ich potrzeb i możliwości (w zakresie zdrowia, wydolności, poziomu sprawności fizycznej i umiejętności, uzdolnień, wiedzy, zainteresowań, aspiracji i potrzeb ruchowych, postawy ciała, struktury społecznej grupy itp.);
- 3) warunków materialnych (obiekty do zajęć ruchowych i ich dostępność, infrastruktura środowiska, zasoby i stan urządzeń, przyrządów, przyborów, materiały dydaktyczne itp);
- 4) przyjętych do realizacji szkolnych programów dydaktyczno-wychowawczych, tradycji sportowych szkoły, jej profilu itp.;
- 5) kompetencji nauczyciela (poziom jego sprawności, umiejętności, wiedzy);
- 6) środowiska wychowawczego ucznia (struktura społeczna grupy (klasy), środowisko wychowawcze).

Przeprowadzając diagnozę, trzeba jednocześnie pamiętać o rozsądnych proporcjach pomiędzy zaangażowaniem czasu własnego nauczyciela na działania związane z diagnozą, a przeznaczeniem go na pomnażanie i jakościową poprawę różnorodnych dyspozycji uczniów.

## Prognoza

„Prognoza jest procesem myślowym, zmierzającym na drodze dedukcji, na podstawie wcześniejszego rozpoznania (diagnozy), do określenia (...) możliwych do osiągnięcia rezultatów. Jej trafność zależy w równym stopniu od rzetelności i trafności diagnozy, jak i znajomości praw rządzących biologicznym i społecznym rozwojem wychowanków” (Grabowski, 1997, s. 121). Na tym etapie powinny być też określone cele etapowe (dla danego etapu edukacyjnego) oraz cele szczegółowe (dla poszczegól-

gólnych jednostek zajęć).

## **Ordynacja**

Obiektywna diagnoza i wynikająca z niej prognoza dają racjonalne przesłanki do sporządzenia adekwatnego do potrzeb i możliwości programu. Na bazie podstawy programowej, posiadający odpowiednie kwalifikacje nauczyciel może być autorem programu „dopasowanego” do danej grupy uczniów w konkretnej szkole. Może on również skorzystać z przyjętego wcześniej w tej szkole programu lub innego, dopuszczonego do realizacji przez dyrektora szkoły, na wniosek nauczyciela (lub nauczycieli). Zdaniem M. Demela (1980, s. 608) „program tworzy zaledwie ramy działania i wytycza główne jego kierunki. Trzeba go wypełnić niepowtarzalną treścią, którą dyktują konkretne potrzeby, a także wiedza oraz inwencja nauczyciela”.

## **Realizacja**

O ile skuteczność diagnozy, prognozy i ordynacji zależy w dużej mierze od wiedzy i doświadczenia nauczyciela, to na sukces w zakresie organizacji i realizacji zadań lekcji wychowania fizycznego składa się znacznie więcej czynników. Jej efekty w dużym stopniu zależą od osobowości nauczyciela i jego kompetencji (komunikacyjnych, organizacyjnych, jakości relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami itp.). Można też rzec, że autentyczna wartość prowadzonych zajęć tkwi nie tylko w ich zewnętrznym obrazie, ale w szczegółach, które niejednokrotnie warunkują realizację zadań oraz osiągnięcie zamierzonych celów i jednocześnie, z zachowaniem indywidualizacji, sprzyjają stymulowaniu rozwoju uczniów, a także zapewniają im bezpieczeństwo.

## **Epikryza (ewaluacja, ocena)**

Ocena efektów jest ostatnim ogniwem łańcucha prakseologicznego i zarazem punktem wyjścia do projektowania kolejnego etapu procesu edukacji fizycznej. Ewaluacji efektów pracy nauczyciela i uczniów powinna towarzyszyć refleksja oraz wnioski – stwarzające szansę na polepszenie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przestrzeganie opisanych powyżej zasad prakseologii jest istotnym warunkiem rzetelnego planowania pracy nauczyciela na różnych obszarach jego działalności edukacyjnej. Do ważniejszych planów<sup>9</sup>, które tworzy nauczyciel (lub zespół nauczycieli) zalicza się plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły z zakresu kultury fizycznej. Jest on podstawą dla konstruowania kolejnego planu – wychowania fizycznego dla klasy (inaczej: dydaktyczno-wychowawczego lub rozkładu materiału). Prace nad nim

---

9. Podstawowe dokumenty (w tym plany) niezbędne w pracy nauczyciela wychowania fizycznego opisane są w materiale pt. *Podstawowe dokumenty w pracy nauczyciela wychowania fizycznego* (s. 42-45).

powinien poprzedzić wybór programu nauczania (lub opracowanie programu autorskiego) oraz sporządzenie budżetu godzin przeznaczonych na realizację zajęć wychowania fizycznego w szkole. Ostatnim etapem planowania pracy nauczyciela jest projektowanie podstawowej jednostki zajęć ruchowych, czyli lekcji wychowania fizycznego (Madejski, Węgrzyn, 2013).

## **Bibliografia**

Grabowski H. 1997. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.

Kotarbiński T. 1970. *Sprawność i błęd.* PZWS, Warszawa.

Madejski E., Węglarz J. 2013. *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Pochanke H. (red.). 1985. *Dydaktyka techniki*. PWN, Warszawa.

Demel M. 1980. *Wychowanie fizyczne z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego*. W: *Pedagogika*. Red. B. Suchodolski. Wyd. V. PWN, Warszawa.

## PROJEKTOWANIE LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Lekcja wychowania fizycznego jest podstawową formą prowadzenia zajęć ruchowych w szkole i zarazem końcowym, najbardziej szczegółowym etapem planowania pracy nauczyciela. Podejmowane w niej działania powinny być celowe i przemyślane oraz realizowane zgodnie z dorobkiem wiedzy z zakresu teorii i metodyki wychowania fizycznego, nauk przyrodniczych (fizjologia, anatomia, antropologia, antropomotoryka, biochemia i inne) i społecznych (pedagogika, psychologia, socjologia).

### Formułowanie, zapis i realizacja celów szczegółowych lekcji wychowania fizycznego

Warunkiem przygotowania przez nauczyciela dobrej lekcji wychowania fizycznego jest uwzględnienie podczas konstruowania zajęć wielu uwarunkowań, takich jak: wiek, płeć, liczebność grupy, zainteresowania i poziom sprawności motorycznej uczniów, umiejętność samodzielnej pracy, baza materialno-dydaktyczna, jaką dysponuje szkoła itp. Diagnoza ta ułatwia konstruowanie jednostki lekcyjnej i wyznaczenie szczegółowych jej celów, które dotyczą:

Umiejętności: nauczanie (doskonalenie) techniki ruchu, gier lub zabaw ruchowych, zapoznanie uczniów z rozwiązaniami taktycznymi stosowanymi w zespołowych grach sportowych itp.;

Sprawności: prowadzenie ćwiczeń ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju sprawności fizycznej uczniów;

Wiadomości: przekaz wiedzy z zakresu kultury fizycznej, fizjologii wysiłku, zasad zdrowego stylu życia i in.;

Postaw: kształtowanie zamiłowania do aktywności ruchowej i zdrowego stylu życia, kształcenie kompetencji społecznych ucznia i wyrabianie szeroko rozumianej kultury bycia, w tym umiejętności zachowania się podczas rywalizacji sportowej.

W przypadku zapisu celów szczegółowych lekcji obowiązuje zapis czynnościowy:

1. Umiejętności (U.):                    Uczeń wykonuje poprawnie (potrafi wykonać)...

2. Sprawność fizyczna (S.):        Uczeń pracuje nad ...



1. Wiadomości (W.):           Uczeń zna (wie) ...
2. Postawy (P):                Uczeń postępuje (jest świadomy, zachowuje się) ...

Cele szczegółowe lekcji, sformułowane krótko i precyzyjnie, powinny być skorelowane. Uzupełniając się nawzajem, poprawnie dobrane i zrealizowane cele lekcji zapewniają spójność i efektywność zajęć, w tym osiągnięcie przez uczniów i nauczyciela zaplanowanych celów dydaktycznych i wychowawczych.

Planując szczegółowe cele lekcji z zakresu umiejętności, sprawności fizycznej, wiadomości i postaw, warto pamiętać:

### **Cel szczegółowy lekcji z zakresu: Umiejętności (U)**

Powyższy cel może dotyczyć zarówno nauki nowych ćwiczeń, zabaw czy gier ruchowych, jak i doskonalenia już poznanych. W projektowaniu lekcji koncentrujemy się zatem na doborze takich zadań ruchowych, które ukierunkowane są na nauczenie bądź doskonalenie zaplanowanej umiejętności. Warunkiem efektywnego nauczania – uczenia się jest nie tylko właściwy pokaz i objaśnienie ćwiczenia, lecz również stworzenie przez nauczyciela podczas lekcji atmosfery komfortu psychicznego oraz umiejętne aktywizowanie uczniów. Doskonaleniu umiejętności (np. techniki ruchu) powinno dodatkowo towarzyszyć kształtowanie zdolności motorycznych – skorelowanych z doskonałą umiejętnością.

### **Cel szczegółowy lekcji z zakresu: Sprawności fizycznej (S)**

Planując ćwiczenia w części głównej lekcji pod kątem wspomagania rozwoju sprawności fizycznej ucznia należy określić optymalne obciążenia – przemyśleć siłę i częstotliwość bodźca (np. w lekcji gimnastyki – umiejętnie dobrane ćwiczenia na przyrządach, zadania dodatkowe podczas ćwiczeń w zastępach, ćwiczenia z oporem). W szkole, kształtowaniu sprawności fizycznej ucznia sprzyjają m.in. takie formy organizacyjne lekcji, jak obwód stacyjny czy tor przeszkód.

### **Cel szczegółowy lekcji z zakresu: Wiadomości (W)**

Przekaz wiedzy, którą uczeń powinien przyswoić podczas lekcji wplątany jest do zajęć najczęściej w postaci krótkich wypowiedzi nauczyciela – podczas całej lekcji wychowania fizycznego. Pomocne dla tego rodzaju przekazu mogą okazać się wszelkiego rodzaju ilustrowane środki dydaktyczne (rysunki, plansze, zdjęcia). Informacje przekazywane uczniom powinny być powiązane z wykonywanymi przez nich zadaniami ruchowymi. Przekazywana podczas lekcji w/w wiedza powinna też motywować do podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym (aktywność podwórkowa, weekendy, wakacje).

### **Cel szczegółowy lekcji z zakresu: Postawy (P)**

Cel wychowawczy lekcji z zakresu postaw realizowany jest w podobny sposób, jak przekaz wiedzy (np. pogadanka powiązana z działaniami praktycznymi ucznia).

Trudno jest natomiast w tym przypadku o podanie reguł – podobnie jak w przypadku precyzowania i zapisu zakładanych przed lekcją do osiągnięcia przez ucznia, celów szczegółowych z tego zakresu. Kształtowanie postaw powinno obejmować wdrażanie ucznia do właściwych zachowań w grupie rówieśniczej, w stosunku do osób dorosłych, świata przyrody oraz własnego ciała (jego zdrowia, kondycji i urody). W ramach celów szczegółowych lekcji dotyczących postaw należy równolegle kształcić kompetencje kluczowe ucznia: *planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się (rozwoju)* – poprzez np. wdrażanie do samokontroli podczas zajęć; dokonywanie samooceny sprawności motorycznej połączone z podejmowaniem działań na rzecz poprawy sprawności fizycznej i zdrowia; *efektywne współdziałanie w zespole i skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach* – poprzez np. pracę w grupach, budowanie drużyny; *rozwiązywanie problemów w sposób twórczy* – poprzez np. pracę z uczniem metodą problemową; stworzenie dziecku podczas lekcji możliwości swobodnego działania.

Poniżej przedstawiono przykładowy zapis tematu i celów szczegółowych lekcji wychowania fizycznego dla dziewcząt z klasy I gimnazjum.

Temat lekcji: Przygotowanie dziewcząt do aktywności ruchowej w czasie wolnym

Cele szczegółowe lekcji (A):

1. Umiejętności: Uczennica pokonuje naturalne przeszkody podczas biegu terenowego (podbieg, zbieg, bieg slalomem itp.).
2. Sprawność: Uczennica pracuje nad wytrzymałością tlenową.
3. Wiadomości: Uczennica wie, że jednym z atrakcyjnych sposobów spędzania czasu wolnego jest jogging lub dogtrekking.
4. Postawy: Uczennica podczas wspólnie wykonywanych zadań czuje się odpowiedzialna za bezpieczeństwo i dobre samopoczucie koleżanki.

Cele szczegółowe lekcji (B):

1. Umiejętności: Uczennica swobodnie żongluje „zośką” prawą i lewą stopą.
2. Sprawność: Uczennica pracuje nad koordynacją ruchową.
3. Wiadomości: Uczennica zna zasady gry *Dwa kwadraty*.
4. Postawy: Uczennica razem z koleżanką organizuje grę rekreacyjną, w której wspólnie uczestniczą.

## Budowa jednostki lekcyjnej wf

Lekcja wychowania fizycznego składa się z trzech części:

I – wstępnej,

II – głównej,

III – końcowej.

W przypadku zajęć trwających 45 minut na pierwszą część lekcji przeznaczamy zazwyczaj 10-15 minut, na drugą – 25-30 minut, trzecia część trwa około 5 minut.

Projektowanie lekcji wychowania fizycznego rozpoczynamy od części głównej. W tej części lekcji realizowane są – poprzez odpowiedni dobór zadań ruchowych – wszystkie, spośród zaplanowanych celów szczegółowych lekcji. Części głównej lekcji podporządkowana jest część wstępna, część końcowa natomiast zamyka zajęcia.

### • Część wstępna (I) lekcji:

Część wstępna lekcji służy przygotowaniu ucznia – pod względem fizjologicznym i mentalnym (jak również technicznym), do realizacji celów szczegółowych przewidzianych do osiągnięcia w części głównej zajęć. Przy planowaniu rozgrzewki, podczas doboru ćwiczeń kształtujących, zabaw i gier ruchowych, za kryterium uznajemy specyfikę realizowanej w części głównej lekcji formy aktywności ruchowej (np. gimnastyka, zespołowe gry sportowe i in.). W części wstępnej lekcji umieszczamy zadania ruchowe pozwalające na utrwalenie (doskonalenie) znanych elementów techniki poszczególnych dyscyplin sportowych. W przypadku zespołowych gier sportowych mogą to być ćwiczenia oswajające z piłką, kozłowanie, przyjęcia i podania piłki itp.

### • Część główna (II) lekcji:

Część główna lekcji ukierunkowana jest na realizację zadań zmierzających do osiągnięcia celów szczegółowych lekcji (**U, S, W, P**). Przygotowując np. metodykę nauczania nowego elementu (**Umiejętności**) należy starannie przemyśleć dobór ćwiczeń, zachowując ciąg postępowania metodycznego. Podczas doskonalenia techniki ruchu, oprócz różnych form i metod pracy, stosujemy różnorodne rozwiązania, takie jak: zmiana ciężaru sprzętu, wymiarów boiska, wprowadzamy określone założenia taktyczne i in., starając się, aby uczeń przyswajał nawyki ruchowe w zmieniających się warunkach. Planując cel szczegółowy lekcji z zakresu **Sprawność**, w części głównej lekcji kładziemy nacisk na dobór ćwiczeń służących wspomaganie rozwoju sprawności fizycznej ucznia. Zakładając realizację celów lekcji dotyczących **Postaw i Wiadomości**, staramy się tak zaprojektować pracę,

aby uczeń realizując zadania ruchowe zdobywał pod kierunkiem nauczyciela wiedzę i umiejętności, zyskując zarazem przekonanie, co do walorów i korzyści płynących z aktywności ruchowej i zdrowego stylu życia, jak również postępował zgodnie z przyjętymi normami społecznymi.

• Część końcowa (III) lekcji:

Część końcowa lekcji służy „uspokojeniu” organizmu po wysiłku, który towarzyszył I i II części lekcji, obniżeniu napięcia emocjonalnego, jak również kształtowaniu nawyku prawidłowej postawy ciała. Powinna ona zawierać ćwiczenia kompensujące dominujący w zajęciach charakter pracy, ćwiczenia lub zabawę uspokajającą oraz o charakterze korekcyjnym (kształtowanie i utrwalanie prawidłowej postawy ciała). Podczas części III lekcji wspólnie z uczniami dokonujemy podsumowania realizowanych podczas zajęć szczegółowych celów lekcji. (np. pochwała poprawnie wykonywanych ćwiczeń, wskazanie błędów i ewentualnych rozwiązań w celu ich usunięcia). Warto też pamiętać o motywowaniu uczniów do podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym.

## Typy lekcji wychowania fizycznego

Nauczyciel wychowania fizycznego pracując z uczniami ma do dyspozycji **cztery podstawowe typy lekcji**. Wyróżnikiem, w tym przypadku, jest sposób organizacji materiału nauczania przewidzianego do realizacji podczas zajęć.

Podstawowe typy lekcji w to:

- **nauczająca** (podająca) – wprowadzenie nowych treści programowych;
- **doskonaląca** – utrwalanie realizowanego wcześniej materiału: poprzez praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności ruchowych (m.in. doskonalenie techniki i kształtowanie nawyków ruchowych, praca nad usprawnianiem ucznia, planowanie rekreacyjnego treningu biegowego, organizacja imprezy rekreacyjno-sportowej dla klasy itp.);
- **sprawdzająca** – służy kontroli i ocenie postępów ucznia (efektów kształcenia);
- **mieszana** – typ lekcji, z którym spotykamy się najczęściej, występują w niej różne ogniwa procesu nauczania-uczenia się.

## **Bibliografia**

- Brudnik M. 2009. *Wzorcowy zapis scenariusza lekcji wychowania fizycznego*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 3.
- Brudnik-Dąbrowska M. 2012. *Scenariusz lekcji wf – jednostka dwugodzinna 60+30*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 9.
- Guła-Kubiszewska H., Lewandowski M. 2003. *Podstawy projektowania, programowania i planowania pracy nauczyciela. Wychowanie fizyczne w gimnazjum*. WSiP, Warszawa.
- Strzyżewski S. 2013. *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, AWF, Katowice.

## ZAPIS ZAJĘĆ RUCHOWYCH – KONSPEKT, OSNOWA, SCENARIUSZ

Zajęcia ruchowe możemy zapisać w formie konspektu, osnowy, lub scenariusza. Każdy rodzaj zapisu zajęć ruchowych jest rodzajem planu na różnym poziomie szczegółowości. Najbardziej szczegółowy zapis – w postaci konspektu, przygotowują studenci podczas praktyk pedagogicznych i początkujący nauczyciele. Doświadczonemu nauczycielowi zaleca się opracowywanie planu określonego cyklu tematycznego, czyli osnowy, bądź scenariusza – będącego najkrótszą formą zapisu zajęć ruchowych.

### Konspekt lekcji

Konspektem lekcji nazywamy pisemny zapis jednostki zajęć ruchowych. Ma on zwykle postać tabeli i zawiera część informacyjną (tzw. metryczka) oraz metodyczną (zapis poszczególnych części lekcji),

Temat, cele szczegółowe lekcji, informacje dotyczące warunków prowadzenia lekcji (miejsce prowadzenia) grupy (wiek, płeć, liczba uczniów) sprzętu potrzebnego do ćwiczeń podajemy w tzw. metryczce konspektu. Pozostałe – metodyczne treści lekcji, zapisujemy w poszczególnych kolumnach tabeli konspektu:

- w kolumnie tok, wpisujemy w ustalonej (uporządkowanej) kolejności nazwy rodzaju ćwiczeń, zabaw, gier ruchowych oraz czynności organizacyjno-porządkowych i motywacyjnych, które będą realizowane podczas lekcji;
- w kolumnie treść, zapisujemy zgodnie z przyjętym schematem (tok i rodzaj lekcji) zadania ruchowe przewidziane do przeprowadzenia podczas zajęć. W kolumnie tej można też, pod opisem ćwiczenia, zamieścić rysunki ilustrujące jego przebieg, organizację lub rozstawienie sprzętu w miejscu ćwiczeń (np. toru przeszkód, obwodu stacyjnego, pracy w zastępach itp.);
- w kolumnie cele szczegółowe, posługując się symbolami U, S, W, P informujemy, za pomocą których ćwiczeń (zabaw, gier itp.) lub przekazywanej wiedzy bądź innych treści, zamierzamy osiągnąć cele szczegółowe lekcji;
- w kolumnie uwagi, umieszczamy informacje odnoszące się do strony organizacyjnej lekcji (sposoby podziału uczniów, rozdania i zebrania przyborów, uwagi o organizacji i dozowaniu ćwiczeń, zasadach punktacji itp.).

# Schemat zapisu konspektu lekcji wychowania fizycznego<sup>10</sup>

Konspekt lekcji ..... nr ..... data .....

Klasa ..... płeć ..... (chł./dz./koedukacyjna) typ szkoły

**Temat:** .....

## **Cele szczegółowe:**

Umiejętności (U) - *powinny być dobrane zgodnie z programem i planem nauczania*

Sprawności (S) - *należy akcentować tylko te, które są związane z realizowanymi umiejętnościami*

Wiedomości (W) - *powinny korelować z realizowaną umiejętnością lub sprawnością*

Postawy (P) - *powinny być skorelowane z wyżej wymienionymi celami*

## **Warunki prowadzenia lekcji:**

Miejsce ćwiczeń .....

Liczba uczniów .....

Czas .....

Sprzęt .....

Tok	Treść	Cele Szczegółowe	Uwagi
1	2	3	4
<b>Część I</b>			
Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji.	W: podanie wiadomości wprowadzających i motywujących uczniów do działań na lekcji.	Ustawienie grupy
<b>Część II</b>			
.....	.....	.....	.....
<b>Część III</b>			
.....	.....	.....	.....

Źródło: E. Madejski, J. Węglarz, 2013. *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków. s. 32

10. Przykłady konspektów różnych rodzajów lekcji czytelnik znajdzie w aneksie.

## **Konspekt zajęć 90-minutowych**

Jednostki 90-minutowe mają najczęściej charakter zajęć treningowych, realizowanych zwykle w ramach działalności sekcji sportowej w szkole, np. uczniowskiego klubu sportowego albo zajęć fakultatywnych. Ze względów organizacyjnych w niektórych szkołach łączy się dwie lekcje wychowania fizycznego w jednostkę 90-minutową.

Zajęcia 90-minutowe mają strukturę 3-częściową (cz. I – wstępna, cz. II – główna, część III – końcowa) i każda z tych części jest odpowiednio dłuższa, w porównaniu z lekcją 45-minutową. Pierwsza część trwa ok. 20-25 minut – bowiem im bardziej intensywny i dłużej trwający wysiłek planowany jest w części głównej zajęć, tym rozgrzewka powinna być dłuższa. Z tego samego powodu więcej czasu – bo około 8-10 minut – należy przeznaczyć na przeprowadzenie ćwiczeń kompensujących skutki realizacji zadań ruchowych w głównej części lekcji. Trzecia część – tak jak w lekcji 45-minutowej – pełni funkcję uspokajającą, kompensacyjną i korektywną, a więc powinna zawierać zadania ruchowe, które uspokoją organizm pod względem psychicznym i fizjologicznym, a także ćwiczenia kształtujące i utrwalające nawyk prawidłowej postawy ciała. Pozostały czas zajęć przeznaczony jest na realizację zadań II części lekcji. Struktura zapisu konspektu zajęć 90-minutowych jest taka sama, jak w lekcji 45-minutowej.

Zajęcia 90-minutowe mogą też być realizowane jako dwie lekcje przedzielone przerwą. (Janikowska-Siatka, 2001). Ten rodzaj zajęć, w porównaniu z jednostką 45-minutową, ma inną, bo pięcioczęściową strukturę. Ze względu na występowanie dwóch części głównych lekcji, wymagane jest planowanie dwóch zestawów celów szczegółowych. Ponadto dla każdej z nich planujemy temat i cele z zakresu różnych rodzajów lekcji (np. pierwsza lekcja gimnastyki, a druga – zabawy i gry ruchowe). Natomiast część informacyjna konspektu (tzw. metryczka) jest jedna. Jeżeli planujemy nauczanie nowych elementów techniki, to zawsze powinniśmy je zrealizować w II części lekcji (I część główna).

### **Zadania poszczególnych części 90-minutowych zajęć są następujące:**

Cz. I – wstępna, pełni takie same funkcje jak w lekcji 45-minutowej, ale rozgrzewka może być wydłużona do 20 minut, ponieważ ma na celu przygotowanie uczniów do realizacji zadań w obu częściach głównych lekcji;

Cz. II (pierwsza część główna) – skonstruowana jest według wcześniej określonych reguł (zob. s. 171 i 172);

Cz. III – przeznaczona jest na uporządkowanie sprzętu wykorzystywanego podczas prowadzenia II części, przeprowadzenie ćwiczeń lub zabaw kompensujących skut-



ki dotychczas zrealizowanych zadań ruchowych w lekcji, ew. odpoczynek uczniów. Ta część trwa około 5-10 minut.

Cz. IV (druga część główna) – realizowane są w niej ćwiczenia, zabawy, gry ruchowe zaplanowane dla osiągnięcia celów IV części (II część główna). Jeśli zadania ruchowe przewidziane dla tej części istotnie różnią się strukturą od tych w części II (pierwsza część główna) bądź wymagają oswojenia z nowym sprzętem, to po przerwie powinny być zrealizowane ćwiczenia specjalne, poprzedzające kolejne zadania ruchowe, które prowadzą do osiągnięcia celów IV części lekcji.

Cz. V – spełnia taką samą funkcję, jak część III (końcowa) w lekcji 45-minutowej i trwa od 5 do 10 minut.

## **Schemat zapisu konspektu zajęć 90-minutowych**

**Konspekt lekcji dwugodzinnej nr ..... data .....**

**Klasa ..... płęć ..... (chł./dz./koedukacyjna) typ szkoły**

**Temat:** .....

### **Cele szczegółowe (część II – I główna):**

Umiejętności (U) - *powinny być dobrane zgodnie z programem i planem nauczania*

Sprawności (S) - *należy akcentować tylko te, które są związane z realizowanymi umiejętnościami*

Wiadomości (W) - *powinny korelować z realizowaną umiejętnością lub sprawnością*

Postawy (P) - *powinny być skorelowane z wyżej wymienionymi celami*

### **Cele szczegółowe (część IV - II główna):**

Umiejętności (U) - *powinny być dobrane zgodnie z programem i planem nauczania*

Sprawności (S) - *należy akcentować tylko te, które są związane ze zrealizowanymi umiejętnościami*

Wiadomości (W) - *powinny korelować z realizowaną umiejętnością lub sprawnością*

Postawy (P) - *powinny być skorelowane z wyżej wymienionymi celami*

**Warunki prowadzenia lekcji:**

Miejsce ćwiczeń .....  
 Liczba uczniów .....  
 Czas .....  
 Sprzęt .....

Tok	Treść	Cele Szczegółowe	Uwagi
1	2	3	4
<b>Część I</b>			
Organizacja lekcji ..... ..... ..... .....	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji. ..... ..... ..... .....	W: podanie wiadomości wprowadzających i motywujących uczniów do działań na lekcji. ..... ..... .....	Ustawienie grupy ..... ..... ..... .....
<b>Część II</b>			
..... .....	..... .....	..... .....	..... .....
<b>Część III</b>			
..... .....	..... .....	..... .....	..... .....
<b>Część IV</b>			
..... .....	..... .....	..... .....	..... .....
<b>Część V</b>			
..... .....	..... .....	..... .....	..... .....

Źródło: E. Madejski, J. Węglarz, 2013. *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 34

**Osnowa** (zwana też osnową wielolekcyjną), to pisemne opracowanie planu na kilka jednostek zajęć, w jednym cyklu tematycznym. Jest to forma zapisu zajęć ruchowych stosowana przez doświadczonych zawodowo nauczycieli. Praca oparta na realizowaniu cyklu tematycznego ma sens wtedy, gdy poświęcamy kilka kolejnych lekcji na osiągnięcie celu określonego dla danego cyklu. Najczęściej osnowę przygotowuje się dla cyklu składającego się z 2 do kilku (4-5) lekcji. Liczba zaplanowanych jednostek lekcyjnych w czasie ich realizacji może ulec zmianie ze względu np. na trudności realizowanych zadań, poziom sprawności fizycznej i ruchowej uczniów, warunki materialno-dydaktyczne.

W osnowie wielolekcyjnej planuje się najpierw cel dla całego cyklu tematycznego (np. przygotowanie do gry z zastosowaniem ataku szybkiego w koszykówce), a następnie cele szczegółowe z zakresu U, S, W i P – osobno dla każdej lekcji. Tu trzeba podkreślić, że każda kolejna jednostka lekcyjna powinna być konstruowana na podstawie doświadczeń wynikających z realizacji zadań na poprzednich zajęciach. Zapisując treści dla kolejnych lekcji wpisujemy tylko te zadania (ćwiczenia, zabawy, gry ruchowe), które nie występowały w poprzedniej lekcji. Jeśli jednak jakieś ćwiczenia lub inne zadania ruchowe planujemy powtórzyć w kolejnych lekcjach, w zapisie oznaczamy je strzałką zwróconą do kolumny z zapisem zadań (treści) dla kolejnej lekcji. W ostatniej lekcji cyklu tematycznego należy zaplanować zadania kontrolne pozwalające ocenić, czy zaplanowany cel dla cyklu został osiągnięty. Może to być forma sprawdzianu połączonego z oceną lub inna forma weryfikacji (np. zorganizowanie turnieju klasowego w koszykówce połączonego z obserwacją, czy gracze stosują atak szybki i jak często wykorzystują sytuacje sprzyjające do zainicjowania tego elementu taktyki).

### **Osnowa wielolekcyjna z .....**

**Klasa .....** **pleć .....** (chł./dz./koedukacyjna) **typ szkoły .....**

**Temat cyklu:** .....

#### **Planowane osiągnięcia (cele szczegółowe):**

Umiejętności (U) - *powinny być dobrane zgodnie z programem i planem nauczania*

Sprawności (S) - *należy akcentować tylko te, które są związane z realizowanymi umiejętnościami*

Wiadomości (W) - *powinny korelować z realizowaną umiejętnością lub sprawnością*

Postawy (P) - *powinny być skorelowane z wyżej wymienionymi zadaniami*

## **Warunki realizacji osnowy:**

Miejsce ćwiczeń.....

Liczba uczniów .....

Czas .....

Sprzęt .....

<b>Tok</b>	<b>Treść szczegółowa pierwszej lekcji</b>	<b>Cele szczegółowe</b>	<b>Treść drugiej lekcji po modyfikacji</b>	<b>Treść trzeciej lekcji po modyfikacji</b>	<b>Treść czwartej lekcji po modyfikacji</b>
1	2	3	4	5	6
<b>Część I</b>					
Organizacja lekcji .....	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji. .....	W: podanie wiadomości wprowadzających. .....	Jak w lekcji pierwszej. .....	Jak w lekcji pierwszej. .....	Jak w lekcji pierwszej. .....
<b>Część II</b>					
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
<b>Część III</b>					
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

Źródło: E. Madejski, J. Węglarz, 2013. Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 30

**Scenariusz** jest skróconą formą zapisu zajęć ruchowych. Zawiera on część informacyjną (temat, cele szczegółowe, opis warunków prowadzenia zajęć itp.) oraz uporządkowany zapis treści lekcji, w tym zadania ruchowe oraz czynności nauczyciela i uczniów. Nauczyciel prowadzący lekcję w oparciu o scenariusz nie musi odnotowywać informacji o dążeniu do osiągnięcia założonych celów, czy też wielu uwag organizacyjnych, bo te kwestie są przez autora scenariusza w pełni uświadomione. Treść lekcji zapisywana jest najczęściej w kolejnych punktach, a nie w tabeli. Dobierając kolejne zadania ruchowe w scenariuszu autor jednocześnie dokonuje analizy zewnętrznej i wewnętrznej każdego zadania ruchowego w dążeniu do osiągnięcia zaplanowanych celów i odpowiedniego poziomu efektywności. Scenariusze lekcji powinni pisać nauczyciele posiadający duże doświadczenie w planowaniu i prowadzeniu lekcji.

## **Bibliografia**

- Bronikowski M. 2008. *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań.
- Górna K., Garbaciak W. 1994. *Kultura fizyczna w szkole*. Wydawnictwo AWF, Katowice.
- Guła-Kubiszewska H., Lewandowski M. 2003. *Podstawy projektowania, programowania i planowania pracy nauczyciela. Wychowanie fizyczne w gimnazjum*. WSiP, Warszawa.
- Janikowska-Siatka M. 2001. *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*. Wydawnictwo Skryptowe Nr 51, AWF, Kraków.
- Koszczyk T., Wołyniec J., Guła-Kubiszewska H., Paliga Z. 2007. *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży*. AWF, Wrocław.
- Madejski E., Węglarz J. 2013. *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Strzyżewski St. 2013. *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. WSiP, Warszawa.

## TOKI, RODZAJE I ZASADY BUDOWY LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Każda lekcja wychowania fizycznego powinna być skonstruowana z zachowaniem zasad budowy jednostki zajęć ruchowych oraz zasad obowiązujących w dydaktyce ogólnej (zasady ogólnodydaktyczne). Znaczenie ich przestrzegania w konstruowaniu i realizacji zajęć ruchowych można porównać do znajomości przepisów drogowych i prowadzenia pojazdu w taki sposób, aby bez kolizji, bezpiecznie i we właściwym czasie wszyscy pasażerowie mogli dojechać do zaplanowanego miejsca. Ponadto – jak już wcześniej podkreślono – przygotowując lekcję wychowania fizycznego należy wziąć pod uwagę wiele uwarunkowań, takich jak: wiek, płeć, liczebność grupy, poziom sprawności fizycznej i ruchowej uczniów, ich zainteresowania, warunki bazowe szkoły itp.

Dla nauczyciela, szczególnie początkującego, honorowanie tak wielu warunków w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji może stwarzać duże trudności. W celu ułatwienia mu właściwego wykonania tych czynności w metodyce wychowania fizycznego sformułowano uporządkowane, różne zbiory ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, zwane **tokami** dla różnych **rodzajów** lekcji wf.

W zajęciach ruchowych, a w szczególności w lekcji wychowania fizycznego, tok jest to uporządkowana kolejność czynności nauczyciela i uczniów oraz zastosowanych w lekcji ćwiczeń, zabaw, gier ruchowych. Natomiast **rodzaj** lekcji powiązany jest z dyscypliną sportu, której lekcja dotyczy (np. lekcja gimnastyki, lekkiej atletyki, zespołowych gier sportowych, pływania, narciarstwa, tańca) bądź dominującą formą aktywności ruchowej (zabawy i gry ruchowe). Toki dla podstawowych rodzajów zajęć ruchowych przedstawiono na kolejnych stronach.

TOKI PODSTAWOWYCH RODZAJÓW ZAJĘĆ RUCHOWYCH:			
	LEKKA ATLETYKA		
Część toku	ZESPOŁOWE GRY SPORTOWE	LEKKA ATLETYKA	
I	<p><b>GINNASTYKA PODSTAWOWA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizacja zajęć</li> <li>Ćwiczenie lub zabawa o charakterze ożywiającym</li> <li>Ćwiczenia kształtujące:</li> </ul> <p>Ćw. mm RR,  Ćw. mm T w płaszczyźnie strzałkowej w przód,  Ćw. mm NN,  Ćw. mm T w pł. czołowej,  Ćw. równowagi  Ćw. mm T w pł. strzałkowej w tył / Ćw. mm grzbietu,  Ćw. mm brzucha,  Ćw. mm T w pł. poprzecznej,  Ćw. mm T w pł. złożonej,  Ćw. w podporze,  Podskoki.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizacja zajęć</li> <li>Ćwiczenie lub zabawa o charakterze ożywiającym</li> <li>Ćwiczenia kształtujące:</li> </ul> <p>Ćw. mm RR,  Ćw. mm T w płaszczyźnie strzałkowej w przód,  Ćw. mm NN,  Ćw. mm T w pł. czołowej,  Ćw. równowagi  Ćw. mm T w pł. strzałkowej w tył / Ćw. mm grzbietu,  Ćw. mm brzucha,  Ćw. mm T w pł. poprzecznej,  Ćw. mm T w pł. złożonej,  Ćw. w podporze,  Podskoki.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizacja zajęć</li> <li>Ćwiczenie lub zabawa o charakterze ożywiającym</li> <li>Ćwiczenia kształtujące:</li> </ul> <p>Ćw. mm RR,  Ćw. mm T w płaszczyźnie strzałkowej w przód,  Ćw. mm NN,  Ćw. mm T w pł. czołowej,  Ćw. równowagi  Ćw. mm T w pł. strzałkowej w tył / Ćw. mm grzbietu,  Ćw. mm brzucha,  Ćw. mm T w pł. poprzecznej,  Ćw. mm T w pł. złożonej,  Ćw. w podporze,  Podskoki.</p>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ćw. Użytkowe</li> </ul> <p>(Ćw. lub zabawa / gra w biegu lub w marszu; na czworaka; można połączyć z innymi, naturalnymi formami ruchu.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ćw. zwinnościowe i akrobatyczne</li> <li>Ćw. równoważne</li> <li>Zwisy i podpory</li> <li>Skok</li> </ul> <p><i>Czas na samodzielną aktywność uczniów</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Technika: <ul style="list-style-type: none"> <li>doskonalenie,</li> <li>nauka.</li> </ul> </li> <li>Taktyka: <ul style="list-style-type: none"> <li>fragmenty gry o założeniu technicznym,</li> <li>fragmenty gry o założeniu taktycznym,</li> <li>taktyka ataku/obrony.</li> </ul> </li> <li>Gra: <ul style="list-style-type: none"> <li>uproszczona,</li> <li>szkolna,</li> <li>właściwa.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Czas na samodzielną aktywność uczniów**</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bieg</li> <li>Rzut</li> <li>Skok</li> </ul> <p>(W każdym zajęciach powinno się planować wszystkie 3 elementy, jednak ze względów organizacyjnych można realizować 2, ale na przeciwnie grupy mięśniowe (np. bieg i rzut, lub rzut i skok.)</p> <p><i>Czas na samodzielną aktywność uczniów</i></p>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>Zakończenie zajęć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>Zakończenie zajęć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>Ćw. lub zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>Zakończenie zajęć</li> </ul>

Źródło: M. Janikowska-Siatka, 2001. Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego. Wyd. Skrytowe Nr 51, AWF, Kraków.

**Toki zajęć ruchowych rodzaju ZABAWY I GRY RUCHOWE:**

<b>KLASYCZNY</b>		<b>MIESZANY</b>		<b>Z GRĄ DRUŻYNOWĄ</b>	
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizacja zajęć</li> <li>• Zabawy ozywiałające (2-3), jedna o charakterze orientacyjno-porządkowym</li> <li>• <i>Zabawa dowolna (najlepiej z użyciem przyboru)</i></li> <li>• Zabawa lub gra kierowana przez prowadzącego;</li> </ul> <p>(ma na celu dopełnienie funkcji rozgrzewki i przygotowanie do realizacji założonych zadań ruchowych w części głównej).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizacja zajęć</li> <li>• Zabawy ozywiałające (2-3), jedna o charakterze orientacyjno-porządkowym</li> <li>• <u>Cwiczenia kształtujące:</u></li> <li>4 – 6 ćw. kształtujących mm RR, NN i T we wszystkich płaszczyznach i kierunkach.</li> </ul> <p>(Wskazane wykorzystanie przyborów; unikać stosowania metody ścisłej).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizacja zajęć</li> <li>• Zabawy ozywiałające (2-3), jedna o charakterze orientacyjno-porządkowym (najlepiej z wykorzystaniem przyboru)</li> <li>• <u>Cwiczenia kształtujące:</u></li> <li>4 – 6 ćw. kształtujących mm RR, NN i T we wszystkich płaszczyznach i kierunkach.</li> </ul> <p>Cwiczenia kształtujące można łączyć z opowanymi elementami techniki danej gry drużynowej. (Wskazane wykorzystanie przyborów; unikać stosowania metody ścisłej.)</p>		
<b>II</b>	<p>Zabawa lub gra*:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na czworaka,</li> <li>• bieżna,</li> <li>• rzutna,</li> <li>• koordynacyjna,</li> <li>• kopna (związczą dla chłopców),</li> <li>• z mocowaniem i dźwiganie, skoczna.</li> </ul> <p>Dowolna gra lub rozwinięta zabawa wspomagająca dążenia do osiągnięcia założonych celów lekcji</p>	<p>Zabawa lub gra*:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na czworaka,</li> <li>• bieżna,</li> <li>• rzutna,</li> <li>• koordynacyjna,</li> <li>• kopna (związczą dla chłopców),</li> <li>• z mocowaniem i dźwiganie, skoczna.</li> <li>• Gra wspomagająca dążenia do osiągnięcia założonych celów lekcji</li> </ul> <p><i>Czas na samodzielną aktywność uczniów</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zabawy i gry (2 – 3) z zastosowaniem znanych elementów techniki danej gry drużynowej</li> <li>• Technika – nauka nowego elementu</li> <li>• Gra drużynowa</li> </ul> <p><i>Czas na samodzielną aktywność uczniów**</i> (około 5 min.)</p>		
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>• Zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>• Zakończenie zajęć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ćw. lub zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>• Ćw. lub zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>• Zakończenie zajęć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ćw. lub zabawa o charakterze kompensacyjnym i korektywnym</li> <li>• Ćw. lub zabawa o charakterze uspokajającym</li> <li>• Zakończenie zajęć</li> </ul>		

\*Zabawy ze śpiewem i przy muzyce oraz zabawy integracyjne mogą być zastosowane w każdej części lekcji.

\*\*Jeśli uczniowie chcą kontynuować grę, czas na samodzielną aktywność uczniów można pominąć.

Źródło: M. Janikowska-Siatka, 2001. Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego. Wyd. Skrytowe Nr 51, AWF, Kraków (modyfikacja toków – E. Szymańska).



W planowaniu i konstruowaniu zajęć ruchowych bardzo istotne jest – jak już wspomniano – przestrzeganie zasad budowy lekcji oraz zasad ogólnodydaktycznych.

**Zasady budowy lekcji to:**

- zasada wszechstronności,
- zasada zmienności pracy,
- zasada racjonalnego natężenia wysiłku.

Zasada **wszechstronności** wskazuje na konieczność oddziaływania na wszystkie sfery osobowości ucznia:

- fizyczną (nauczanie i doskonalenie umiejętności oraz kształtowanie sprawności fizycznej,
- poznawczą (przekazywanie wiadomości),
- emocjonalną (kształtowanie postaw – prospołecznej i prosomatycznej).

Zgodnie z tą zasadą należy pamiętać o:

- prowadzeniu różnych form zajęć ruchowych – lekcyjnych i pozalekcyjnych, w różnych przestrzeniach (w sali do ćwiczeń, w terenie, na stadionie, w siłowni, w wodzie) i o różnej intensywności wysiłku;
- stosowaniu różnych, odpowiednio dobranych metod, form organizacyjnych, środków dydaktycznych i metodycznych;
- stosowaniu bogatego zasobu ćwiczeń (statycznych, dynamicznych, o charakterze utylitarnym i in.), angażujących wszystkie grupy mięśniowe, we wszystkich płaszczyznach i kierunkach, a także z zakresu różnych dyscyplin sportowych;
- realizowaniu na lekcjach różnych zabaw i gier ruchowych; mających wpływ na wszechstronny rozwój dzieci (fizyczny, ruchowy, psychiczny, społeczny, emocjonalny, intelektualny itp.);
- kształtowaniu różnych zdolności motorycznych (zwinności, wytrzymałości, siły, szybkości, koordynacji i gibkości);
- włączaniu uczniów do współodpowiedzialności za przebieg lekcji.

Zasada **zmienności pracy** pozwala uniknąć monotonii na zajęciach i chroni ćwiczącego przed przeciążeniem aparatu ruchu oraz zbyt intensywną pracą układu krążenia i oddychania, a także przed stosowaniem ćwiczeń jednostronnych. Zaangażowane do ćwiczeń mięśnie wykazują zwiększony poziom napięcia mięśniowego, co zgodnie z zasadą zmienności pracy powinno być kompensowane ćwiczeniami na antagonistyczne grupy mięśniowe oraz ćwiczeniami rozluźniającymi i rozciągającymi. Na przykład zgodnie z zasadą zmienności pracy po ćwiczeniach statycznych należy wykonać ćwiczenia dynamiczne, a po bardziej intensywnych – ćwiczenia działające

uspokajająco.

Zasada **racjonalnego natężenia wysiłku** wskazuje, iż poziom intensywności wysiłku podczas zajęć ruchowych powinien narastać stopniowo, aż do osiągnięcia maksimum – w około 2/3 czasu trwania zajęć. Następnie natężenie wysiłku winno stopniowo spadać, by w końcowej części zajęć osiągnąć poziom zbliżony do wyjściowego.

Ponadto w planowaniu i konstruowaniu lekcji powinno się uwzględniać:

- zasady ogólnodydaktyczne (z. świadomości i aktywności, z. pogłębłości, z. systematyczności, z. dostępności, z. trwałości);
- zasady dydaktyczno-wychowawcze określające postępowanie nauczyciela wychowania fizycznego (z. wszechstronności, z. zdrowotności, z. przydatności);
- zasady doboru treści oraz organizacji kształcenia i wychowania (z. podmiotowego traktowania ucznia, z. integracji kształcenia i wychowania, z. łączenia teorii z praktyką, z. różnicowania treści i form kształcenia, z. kształcenia ustawicznego).

## Bibliografia

- Bronikowski M. 2008. *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*. Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Cierniak J. 1954. *Osnowa – temat*. Wychowanie Fizyczne w Szkole, Nr 4.
- Cierniak J. 1956. *Jeszcze w sprawie rozwojowej osnowy*. Wychowanie Fizyczne w Szkole, 5.
- Górna K., Garbaciak W. 1994. *Kultura fizyczna w szkole*. Wydawnictwo AWF, Katowice.
- Guła-Kubiszewska H., Lewandowski M. 2003. *Podstawy projektowania, programowania i planowania pracy nauczyciela. Wychowanie fizyczne w gimnazjum*. WSiP, Warszawa.
- Janikowska-Siatka M. 2001. *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*. Wydawnictwo Skryptowe Nr 51, AWF, Kraków.
- Koszczyk T., Wołyniec J., Guła-Kubiszewska H., Paliga Z. 2007. *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży*. AWF, Wrocław.
- Kutzner J. 1970. *Uwagi na temat toku lekcyjnego*. Red. J. Kutner. W: *Metodyka Wychowania fizycznego w klasach V-VIII*. Wyd. PZWS, Warszawa.
- Okoń W. 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Strzyżewski St. 2013. *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. WSiP, Warszawa.
- Szpinda Z., Tukiendorf Cz., Złotek-Złotkiewicz A. 1992. *Lekcja jako podstawowa forma prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w szkole*. W: *Metodyka wychowania fizycznego*. Red. T. Maszczak. AWF, Warszawa.

## METODY REALIZACJI ZADAŃ LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Pojęcie metoda pochodzi z języka greckiego (*methodos*) i oznacza - „drogę”. Jest to sposób postępowania stosowany świadomie dla osiągnięcia określonego celu (Strzyżewski, 2013). W literaturze przedmiotu można znaleźć różne propozycje i klasyfikacje metod stosowanych w procesie wychowania fizycznego. W niniejszym opracowaniu uwzględniono jedynie podstawowe i – zdaniem autorki opracowania – najbardziej przydatne studentom podczas praktyk pedagogicznych, metody. Wraz z rosnącym doświadczeniem i usamodzielnianiem się nauczyciela w pracy zawodowej, poszerza on warsztat stosowanych środków dydaktyczno-wychowawczych, a nawet tworzy własne, autorskie koncepcje realizacji celów i zadań edukacji fizycznej.

W metodyce wychowania fizycznego wyróżnia się najczęściej:

- metody nauczania ruchu,
- metody realizacji zadań ruchowych,
- metody przekazywania i zdobywania wiadomości,
- metody wychowawcze,
- metody kształtowania sprawności fizycznej.

### Metody nauczania ruchu

Skuteczność nauczania czynności ruchowych wymaga zastosowania odpowiednich metod nauczania ruchu. W zależności od rodzaju, stopnia trudności i złożoności nauczanej czynności ruchowej oraz sprawności fizycznej uczniów stosuje się odpowiednio metodę syntetyczną, analityczną lub mieszaną.

**Metoda syntetyczna** polega na nauczaniu czynności ruchowych w całości, w pełnej formie, bez naruszenia jej struktury. Najczęściej służy do nauczania prostych umiejętności, opierających się na ruchach naturalnych.

Kiedy nauczane czynności ruchowe są złożone, trudniejsze, zaleca się wykorzystanie **metody analitycznej**, w której zadanie ruchowe jest podzielone na fragmenty. Dopiero po opanowaniu poszczególnych fragmentów czynności ruchowej, składane

są one w jedną całość.

Trzecią w grupie metod nauczania ruchu jest **metoda mieszana** (syntetyczno-analityczna), która stanowi połączenie dwóch opisanych powyżej metod. Nauczyciel, wykorzystując metodę mieszaną, rozpoczyna nauczanie w sposób całościowy, obserwując sposób wykonywania ćwiczeń przez uczniów. W sytuacji wystąpienia problemów, powtarza nauczanie pojedynczych fragmentów (sekwencji ruchu), które nie zostały w pełni przyswojone, po czym wraca do wykonania ćwiczenia w całości.

## Metody realizacji zadań ruchowych

Metody realizacji zadań ruchowych, to „sposób i kolejność podejmowania czynności skierowanych na zrealizowanie celu zadania z możliwością powtórzenia go we wszystkich przypadkach danego typu (rodzaju)” (Strzyżewski 2002, s. 98). Ich znajomość oraz umiejętność wykorzystania w praktyce, pozwala wybrać możliwie najlepszą „drogę”, do osiągnięcia założonego celu.

W literaturze z zakresu metodyki wychowania fizycznego można znaleźć różne systematyki metod. Przyjmując za kryterium stopień wewnętrznej motywacji ucznia do wykonywanych ćwiczeń St. Strzyżewski (2013) dokonał ich podziału na:

- metody reproduktywne (odtwórcze),
- metody proaktywne (aktywizujące, usamodzielniające),
- metody kreatywne (twórcze).

### Metody reproduktywne (odtwórcze)

W metodach tych zadania ruchowe są ściśle określone, a uczeń w pełni „odtwarza” ćwiczenia podane (opisane) przez prowadzącego. Wykonując polecenia nauczyciela, nie ma więc większego wpływu na przebieg realizowanych czynności. Osiągnięcie celu wymaga z kolei od nauczyciela wcześniejszego ustalenia programu i postępowania metodycznego.

Do metod reproduktywnych należą:

- metoda naśladowcza-ściśła – nauczyciel przedstawia ćwiczenie, stosując pokaz i/ lub objaśnienie. Pozycja wyjściowa, przebieg ćwiczenia i pozycja końcowa są ustalone, a uczeń nie ma możliwości ingerencji w jego przebieg. Nawet tempo i rytm ćwiczenia narzuca prowadzący. Metodę tę stosujemy wówczas, gdy zależy nam na dokładności wykonania ćwiczenia i na tym, by wszyscy wykonywali dane ćwiczenie w tym samym tempie, a także w ćwiczeniach polegających na rytmizacji ruchów lub dla zdyscyplinowania grupy. Metoda naśladowcza-ściśła jest często wykorzystywana m.in.:

- podczas „klasycznej” rozgrzewki gimnastycznej, w realizacji ćwiczeń kształtujących;
- podczas nauczania i/lub doskonalenia czynności ruchowych wymagających rytmizacji, np. rzut piłeczką palantową;
- podczas zajęć aerobiku lub innych formach ćwiczeń przy muzyce.

Zapis w konspekcie:

*Pw. rozkrok, RR. w bok*

*T1 – opad T.*

*T2 – skłon T.*

*T3 – opad T.*

*4 – powrót do Pw.*

- metoda programowanego uczenia się – polega na pracy ucznia wg wcześniej zaplanowanego przez nauczyciela programu ćwiczeń. Uczeń poprzez wykonywanie zaprogramowanych zadań ruchowych dochodzi samodzielnie do opanowania danego ćwiczenia. Droga przyswojenia zadania (ćwiczenia) pokazana jest na specjalnie przygotowanych planszach, tablicach informacyjnych lub przy wykorzystaniu technologii informacyjnej. Uczeń natomiast samodzielnie uczy się, kontroluje, koryguje i ocenia efekty swojej pracy. Metoda ta jest raczej rzadko stosowana podczas lekcji wychowania fizycznego, gdyż poza dużym nakładem pracy nauczyciela (przygotowanie plansz, tablic itp.), wymaga również zdyscyplinowania ćwiczących. Można ją wykorzystać m.in. w krótkich fragmentach lekcji, np. w ćwiczeniach dodatkowych (stosując formę ćwiczeń w zastępach z zadaniami dodatkowymi), w momentach przeznaczonych na samodzielne działania ucznia (np. drużyna oczekująca na grę, czas do dyspozycji ucznia itp.), podczas zajęć gimnastyki korekcyjnej.

Zapis w konspekcie:

*Uczniowie wykonują podbicia piłki nogą wzorując się na rysunkach i opisach podanych na planszy. Przejście do kolejnego elementu (etapu) uczonego zadania ruchowego następuje po opanowaniu poprzedniego.*

Warto pamiętać, że zbyt częste stosowanie metod reprodukcyjnych lub brak przeplatania fragmentów lekcji innymi metodami, może ograniczać poczucie swobody oraz kreatywność uczniów.

### **Metody proaktywne (usamodzielniające)**

W metodach tych zadania są częściowo określone przez nauczyciela, zatem nie wymagają całkowitego sterowania zewnętrznego, dzięki czemu zapewniają uczniom pewien margines swobody działania. Mimo dużego zaangażowania ucznia w przebieg zadań ruchowych, nauczyciel pośrednio kieruje wszystkimi czynnościami, np.

zmieniając pozycje wyjściowe, dobierając odpowiednio opisy. Stosowanie metod proaktywnych sprzyja kształtowaniu kreatywności oraz samodzielności uczniów. Taka forma pracy przygotowuje uczniów do samodzielnego podejmowania aktywności ruchowej.

Do metod proaktywnych należą:

- metoda zabawowa klasyczna – nauczyciel podaje (przedstawia) zadania w postaci fabuły zabawy lub przepisów gry. Poza tymi ograniczeniami uczniowie mają możliwość swobodnego i samodzielnego działania. Metoda ta sprzyja dobrej atmosferze na lekcji, a występująca w niej często rywalizacja – indywidualna czy grupowa – działa aktywizująco i motywująco na ćwiczących. Wprawdzie metoda ta jest powszechnie stosowana w lekcjach zabaw i gier ruchowych, ale może być również stosowana w innych rodzajach lekcji (lekkiej atletyki, zespołowych gier sportowych, gimnastyki itp.). Wbrew przyjętym stereotypom z metody zabawowej możemy korzystać nie tylko w pracy z dziećmi i młodzieżą, ale również z dorosłymi, a jej skuteczność i atrakcyjność zależą będzie od doboru odpowiedniej zabawy lub gry do możliwości, wieku i zainteresowań jej uczestników.

Zapis w konspekcie:

*„Berek bliźniak” – Wyznaczona para berków trzymając się za ręce, goni resztę ćwiczących. Osoba złapana dołącza do pary berków. Kiedy łańcuch berków liczy czworo ćwiczących, rozłączają się oni na dwie pary itd. Wygrywają uczniowie, którzy nie zostaną złapani.*

- metoda zabawowo-naśladowcza polega na stwarzaniu przez nauczyciela sytuacji, w których uczniowie naśladowają postaci, zjawiska, mechanizmy, które charakteryzują się określonym ruchem. Dzięki tej metodzie uczeń działa (pracuje) według własnej inwencji, odczuwa swobodę i radość z wykonywanych zadań. Metoda ta znajduje zastosowanie najczęściej podczas I części lekcji.

Zapis w konspekcie:

*„Przeciągamy się po przebudzeniu”  
„Zbieranie grzybków”  
„Poruszamy się jak roboty”*

- metoda bezpośredniej celowości ruchu Romualda Czyżewskiego – stanowi formę przejściową pomiędzy metodą naśladowczą-scisłą i metodą zabawowo-naśladowczą. Uczeń otrzymuje polecenie wykonania (prostego) zadania ruchowego wraz z pozycją wyjściową, w której ma je wykonać. W przypadku zadań otwartych, nauczyciel określa jedynie pozycję wyjściową (ewentualnie końcową) i zadanie, nie określając bliżej sposobu jego wykonania i pozostawia tę część inwencji

ucznia. Ćwiczenia (zadania) mogą zatem posiadać więcej niż jedno rozwiązanie. Zadania zamknięte polegają na określeniu przez prowadzącego również przebiegu ruchu, jednak bez narzucenia tempa czy rytmu – posiadają więc *jedyn sposób wykonania*. Ważnym elementem metody bezpośredniej celowości ruchu jest dodatkowe motywowanie ucznia – prowadzący formułuje zadania w taki sposób, aby zawierały *bezpośrednio lub pośrednio wydzwięk słów* – *Czy potrafisz?* Metoda ta znajduje zastosowanie w pracy zarówno z dziećmi, jak i młodzieżą i dorosłymi.

#### Zapis w konspekcie:

##### Zadanie zamknięte:

*Pw.- podpór leżąc przodem – oderwanie PR od podłoża, obrót wokół długiej osi ciała o 180°, podpór leżąc tyłem.*

*Pw. - leżenie tyłem, NN ugięte, stopy oparte o podłoże – siady z leżenia.*

##### Zadanie otwarte:

*Kto potrafi dłużej utrzymać piórko w powietrzu, tylko w nie dmuchając?*

Najwięcej możliwości do samodzielnej pracy uczniów stwarza stosowanie przez nauczyciela **metod kreatywnych** (twórczych). W metodach tych uczniowie indywidualnie lub w zespołach wykonują zadania według własnej inwencji. Nauczyciel może wspierać i inspirować uczniów w realizacji zadania, nie podaje jednak gotowych rozwiązań. Dzięki temu uczniowie mają dużą swobodę w wykonywaniu zadań ruchowych. Możliwość twórczego działania i współdziałania motywuje ich do poszukiwania nowych, własnych rozwiązań zadań ruchowych, a co za tym idzie, rozwija kreatywność, logiczne myślenie i przygotowuje do samodzielności. Do metod tych należą:

- metoda opowieści ruchowej – polega na przedstawieniu przez prowadzącego odpowiednio dobranej opowieści w postaci bajki, tekstu wiersza czy piosenki. Uczniowie w odpowiedzi na usłyszane słowa, wykonują ruchy według własnej inwencji i fantazji. Skuteczność stosowania tej metody zależy od właściwego doboru opowieści oraz umiejętnego jej przedstawienia przez prowadzącego. Umożliwia ona uczniom grę wyobraźni, daje poczucie swobody i sprzyja tworzeniu pozytywnej atmosfery na lekcji. Metoda opowieści ruchowej wykorzystywana jest zwykle na zajęciach z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, w szkołach specjalnych, choć nie wyklucza się możliwości jej stosowania w pracy z uczniami starszymi lub osobami dorosłymi.

#### Zapis w konspekcie:

*Dziś wybraliśmy się na wycieczkę do zoo. Mamy już bilety i wchodzimy przez wielką bramę. Już widać podskakujące małpki. Za to lew leniwie przeciąga się leżąc w słończku. Nieco dalej krąży wokół oczka wodnego duży tygrys...*

- metoda ruchowej ekspresji twórczej – wprowadzona oraz propagowana przez Carla Orffa, łączy zajęcia ruchowe z edukacją rytmiczno-muzyczną. W zadaniach realizowanych tą metodą, szczególną rolę odgrywają rytm (np. w muzyce) i słowo, na które uczestnicy zajęć reagują ruchem. To połączenie wpływa przede wszystkim na kształtowanie zdolności koordynacyjnych oraz rytmizację ruchów. Często w czasie ćwiczeń wykorzystywane są drobne instrumenty perkusyjne, na których grając, dzieci ilustrują ruchem zachowania zwierząt, czynności ludzi, naśladują zabawki, rośliny itp. Taki sposób realizacji zajęć ruchowych zwykle wykorzystywany jest podczas lekcji z młodszymi dziećmi.

Zapis w konspekcie:

*Przenosimy się w świat Indian. Każdy Indianin tańczy wokół ogniska (dzieci wybijają rytm drewnianymi pałeczkami). Dźwięk bębna zapowiada nadejście niedźwiedzia.*

- metoda problemowa – uczniowie wykonują samodzielnie lub w grupach, podane przez prowadzącego w formie problemu, zadania otwarte i starają się je rozwiązać dzięki kreatywnemu i konstruktywnemu myśleniu. Wykonanie zadania nie polega zatem na odtworzeniu posiadanych umiejętności czy nawyków ruchowych, lecz na znalezieniu takiego rozwiązania, które umożliwi osiągnięcie celu. W związku z tym raz postawiony problem nie może być powtarzany po raz kolejny w tej samej grupie. Metoda ta wymaga również od nauczyciela pomysłowości i inwencji w kreowaniu i formułowaniu zadań – problemów. Przy odpowiednim doborze zadań, metoda problemowa może stanowić urozmaicenie zajęć z uczniami w każdym wieku. Wspomaga rozwój logicznego myślenia i kreatywności, równocześnie kształtując umiejętność współpracy w zespole.

Zapis w konspekcie:

*Zadanie – problem: Każda para ma przenieść za linię końcową boiska zestaw sprzętu (piłki, materac, laski gimnastyczne i woreczki). Znajdźcie takie rozwiązanie, aby przenieść sprzęt w oznaczone miejsce jak najszybciej, wykorzystując tylko jedną rękę.*

- metoda improwizacji ruchowej Rudolfa Labana – podstawą tej metody jest naturalny ruch dziecka, który wynika ze skłonności dzieci do wyrażania stanów psychicznych, emocji i uczuć za pomocą ruchu. Prowadząc zajęcia tą metodą, nauczyciel określa tylko zadania ruchowe, pozostawiając uczestnikom swobodę w sposobie ich wykonania; zapewnia warunki do ćwiczeń i do zachowania bezpieczeństwa, określa, co mają zrobić ćwiczący, ale nie tłumaczy jak oraz określa kierunek, reguluje tempo i inspiruje do poszukiwania własnych rozwiązań. Uczestnicy, improwizując, wykonują zadanie ruchowe zgodnie z własną inwencją twórczą. Początkowo nauczyciel



może podpowiadać uczniom kilka możliwych rozwiązań tego samego zadania, by pobudzić ich kreatywność i uniknąć kopiowania jednych uczniów przez drugich. W metodzie Labana posługujemy się takimi formami ekspresji jak: opowieść ruchowa, inscenizacja, improwizacja ruchowa, pantomima, groteska, ćwiczenie muzyczno-ruchowe, akrobatyka i taniec. Większość ćwiczeń odbywa się w ustawieniu swobodnym (w rozsypce).

#### Zapis w konspekcie:

- *Witamy różne części ciała,*
- *Bieg za pięścią, za łokciem itp.,*
- *Naśladujemy ruchy boksera – uderzenia, zwody, uniki,*
- *Gąsienica, słoń, koń, wróbel, kot – naśladuj, jak poruszają się te zwierzęta.*

## **Metody kształtowania sprawności fizycznej**

Uczeniu motorycznemu podlegają nie tylko forma (technika) ruchu, ale również takie właściwości motoryki, jak np.: siła, szybkość, wytrzymałość. Kształtowanie tych właściwości określa się niekiedy mianem treningu, w odróżnieniu od nauczania w ścisłym znaczeniu, które służy głównie opanowaniu konkretnych umiejętności ruchowych (Grabowski, 1999). Do najczęściej wykorzystywanych podczas lekcji wychowania fizycznego metod kształtowania sprawności fizycznej należą np.:

- **metoda ciągła** – polega na stosowaniu ćwiczeń o umiarkowanej intensywności przez dłuższy czas, w tzw. równowadze tlenowej. Ich intensywność może być stała lub zmienna. W pierwszym przypadku zakłada się, że intensywność przez cały czas trwania ćwiczenia będzie na stałym poziomie. Stosując z kolei metodę ciągłą o zmiennej intensywności, w zależności od zaplanowanego cyklu treningowego (zmiany planowane) lub od ukształtowania terenu, warunków atmosferycznych itp. (zmiany niezaplanowane), intensywność zmienia się. Metoda ciągła może być stosowana w kształtowaniu wytrzymałości.
- **metoda powtórzeniowa** – polega na wielokrotnym wykonywaniu serii ćwiczeń o stałej intensywności, które są przerywane przerwami wypoczynkowymi. Czas wykonywania ćwiczeń wynosi od 5 do 6 sekund – dla początkujących, a do 20 sekund – w grupach zaawansowanych. Czas wypoczynku powinien być na tyle długi, aby zapewnić optymalny poziom odnowy i może trwać nawet do 8-10 minut. Dopiero po osiągnięciu pełnego wypoczynku rozpoczyna się kolejna seria ćwiczenia. Dzięki metodzie powtórzeniowej można kształtować np. szybkość, wytrzymałość szybkościową oraz siłową. W kształtowaniu tych zdolności motorycznych powta-

rzamy ćwiczenia w warunkach anaerobowych (beztlenowych).

- **metoda zmienna** (zmiennego wykonywania ćwiczeń) charakteryzuje się naprzemiennością wysiłku o dużej i małej intensywności. Faza wolna stanowi formę czynnego wypoczynku. W metodzie tej stosuje się zmiennosc sposobu wykonywania ćwiczeń, np. zmiany kierunku i tempa ruchów, wielkości użycia siły, zakresu ruchów, rytmu ruchów. Metoda zmienności ćwiczeń może też dotyczyć zmiany warunków wykonywania ćwiczeń, np. zmiana warunków przestrzennych, zadania dodatkowe, kombinacje w wykorzystaniu przyborów, przyrządów, podłoża (Raczek, Mynarski i Ljach, 2003). Metoda ta pozwala na poprawę wytrzymałości siłowej oraz szybkościowej, a także koordynacji ruchowej.
- **metoda interwałowa** – określa się w niej dokładnie intensywność i czas trwania wysiłku. Przerwy po wykonanych ćwiczeniach charakteryzują się tym, iż nie prowadzą do pełnego wypoczynku, co powoduje, że kolejny cykl ćwiczenia rozpoczyna się na pewnym poziomie zmęczenia. Metoda interwałowa jest stosowana do kształtowania specyficznej wytrzymałości siłowej. W metodzie tej wyróżniamy dwie odmiany:
  - ekstensywną metodę interwałową – obciążenie o umiarkowanej i średniej mocy, krótkie przerwy wypoczynkowe i duża liczba powtórzeń,
  - intensywną metodę interwałową – wysiłki o wysokiej intensywności, odpowiednio dłuższym czasie przerw oraz mniejszej liczbie powtórzeń.

## Metody przekazywania i zdobywania wiadomości

Bardzo istotnym elementem procesu fizycznej edukacji jest przekazywanie wiedzy dotyczącej szeroko rozumianej kultury fizycznej (sportu, zdrowia, higieny, rekreacji itp.) Świadomość korzyści płynących ze zdrowego stylu życia oraz skutków bezczynności ruchowej jest bowiem pierwszym krokiem w przygotowania dzieci i młodzieży do całościowego uczestnictwa w różnych formach aktywności fizycznej. Do metod przekazywania i zdobywania wiadomości stosowanych w wychowaniu fizycznym zalicza się:

- **metodę realizacji (wykonywania) zadań ruchowych** – zasadność jej stosowania podczas zajęć widać z przesłanki, że każde podjęte przez ucznia zadanie ruchowe może być nośnikiem określonej wiedzy, pod warunkiem, że jego uwaga będzie bezpośrednio skierowana na obserwację i analizę wykonywanych działań pod kątem zdobycia nowych informacji lub utrwalenia już posiadanych. Na przykład podczas biegów terenowych czy pracy na obwodzie stacyjnym można zapoznać

uczniów ze sposobami pomiaru tętna, a także przekazać wiedzę na temat wydolności organizmu;

- **pokaz** – może być wykorzystany jako metoda przekazu wiedzy wówczas, gdy stanowi wiodącą rolę w przekazaniu uczniom określonych, nowych informacji. W każdym innym przypadku jest czynnością metodyczną. Pokaz powinien być poprawny i wykonany w takim ustawieniu, by był łatwy do zaobserwowania przez wszystkich uczniów. Dobrze wykonany pokaz poza funkcją dydaktyczną może również spełnić funkcję motywacyjną – inspirując uczniów do pracy nad prezentowanym elementem.
- **opowiadanie** (objaśnienie) – występuje zwykle w parze z pokazem i stanowi słowne objaśnienie wykonywanych czynności ruchowych. Słowa i sposób przekazu powinny być dostosowane do wieku i możliwości percepcyjnych uczniów. W klasach młodszych stosuje się zatem krótkie, zwarte i składające się z prostych słów objaśnienia dotyczące danego ćwiczenia. W klasach starszych opowiadanie może być bardziej rozbudowane i dotyczyć związków lub skutków wykonywania danego ćwiczenia.
- **pogadankę** – polega ona na pewnego rodzaju dialogu nauczyciela z uczniami. Najczęściej prowadzący zadaje krótkie pytania, na które odpowiadają uczniowie, co prowadzi do wypracowania wspólnych refleksji, wniosków. Dzięki pogadance można przekazać różnego rodzaju informacje, ale również wpłynąć na zachowanie lub system wartości uczniów. Nauczyciel winien przygotować się do pogadanki, biorąc pod uwagę możliwy przebieg rozmowy (która może się różnić w zależności od klasy).
- **wykład** – stanowi metodę przekazu wiedzy, która częściej stosowana jest w kształceniu dorosłych lub starszej młodzieży (np. podczas zajęć edukacji zdrowotnej), aniżeli dzieci. Podczas zajęć ruchowych (lekcji wf) metoda ta praktycznie nie ma zastosowania. Wynika to chociażby z oczekiwań wobec przedmiotu, jakim jest wychowanie fizyczne – przedmiotu przeznaczonego na ruch, zabawę i towarzyszące im pozytywne emocje. Jednak przygotowując wykład, np. w ramach edukacji zdrowotnej, należy pamiętać o takiej formie przekazu, która będzie atrakcyjna dla odbiorcy (np. poprzez wykorzystanie prezentacji multimedialnych) oraz o doborze odpowiednich treści i uwzględnieniu w nich tzw. treści wypoczynkowych – krótkich anegdot lub dygresji.

Ważne jest również, aby nauczyciel wf inspirował i aktywizował swoich wychowanków do samodzielnego zdobywania wiedzy, np. poprzez korzystanie z tematycznych portali, stron internetowych, specjalistycznych czasopism, książek. Celem tego rodzaju pracy jest przede wszystkim zachęcanie uczniów do samodzielnej ak-

tywności ruchowej poprzez np. tworzenie przez nich własnych modeli (projektów) aktywności ruchowej. Przydatna tu może być strategia „projektowania osobistego programu” (*individual programme – learner’s design*). Rola nauczyciela w tej strategii sprowadza się do określenia podstawowych zagadnień, celów i zadań, natomiast uczeń samodzielnie projektuje swój program rozwoju korzystając z rad nauczyciela i dostępnej na ten temat wiedzy. Bardzo ważne jest również, aby ta samodzielna praca ucznia była monitorowana i kontrolowana przez nauczyciela, który w ten sposób upewnia się, czy podejmowane przez ucznia decyzje dotyczące np. doboru ćwiczeń, intensywności wysiłku, czasu jego trwania są słuszne i korzystne dla zdrowia i kondycji fizycznej ucznia.

W dobie cyfryzacji przybiera form i metod przekazu wiedzy. Nowoczesny nauczyciel powinien poszerzać swój warsztat pracy o atrakcyjne dla współczesnej młodzieży środki i dostosowywać formy przekazu wiedzy do jej oczekiwań. Strona internetowa szkoły, konto na portalu społecznościowym lub platforma multimedialna mogą być atrakcyjnym i, co za tym idzie, efektywnym miejscem do szerzenia wśród dzieci i młodzieży wiedzy dotyczącej kultury fizycznej.

## Metody wychowawcze

Bardzo ważnym elementem pracy nauczyciela jest modyfikowanie zachowań i poglądów, uczniów, w tym kształtowanie ich prospołecznych i prosomatycznych postaw. W tym celu stosuje on metody wychowawcze. W praktyce wychowawczej mają zastosowanie różne sposoby (metody) oddziaływania na zachowania, opinie i postawy uczniów. Ich dobór zależy nie tylko od założonych celów wychowania i od właściwości uczniów, ale też od kompetencji i predyspozycji nauczyciela. H. Grabowski (1999) biorąc pod uwagę m.in. atrybuty (właściwości) nauczyciela, które warunkują skuteczność stosowania przez niego określonych metod wychowawczych, wyróżnia dwie ich grupy. Do pierwszej grupy, tzw. metod zależnych od zewnątrzpochodnych atrybutów nauczyciela, takich jak dana nauczycielowi władza, autor zalicza:

- **karanie** – służy przede wszystkim powstrzymaniu, poprzez oddziaływanie bodźcami awersyjnymi, niepożądanych zachowań ucznia. Ważne jest, by reakcja wychowawcy (kara) następowała natychmiast po wykroczeniu, była adekwatna do czynu i stosowana konsekwentnie wobec danej czynności. Powinna też być zindywidualizowana, ponieważ to, co dla jednego ucznia będzie nieprzyjemne (np. wykluczenie z gry), dla drugiego może stać się atrakcyjne. To, czy kara jest skuteczna w dużej mierze zależy też od stosunku ucznia do nauczyciela. Kara od nauczyciela lubianego będzie zapewne bardziej dotkliwa, aniżeli od nauczyciela, który nie budzi sympatii ucznia.

- **nagradzanie** – polega na stosowaniu bodźców atrakcyjnych w celu nakłonienia lub utrwalenia tendencji do zachowań pożądanych. W przeciwieństwie do metody karania, nagradzanie zwykle nie powoduje sytuacji konfliktowych pomiędzy nauczycielem i uczniem. „Wiele faktów empirycznych potwierdza skuteczność nagrody, jako czynnika doraźnej stymulacji lub modyfikacji zachowań w pożądanym kierunku. Mniej pewne jest natomiast, czy uzyskana w ten sposób poprawa nabiera cech trwałości” (Grabowski, 1999, s. 96). Aby zatem zapobiec dewaluacji nagrody i jednocześnie stopniowo przygotować ucznia do dalszego (pod wpływem motywacji wewnętrznej) wykonywania danej czynności należy nagradzanie stosować nieregularnie.

W drugiej grupie metod – zależnych od wewnątrzpochodnych atrybutów nauczyciela takich jak atrakcyjność, wiarygodność i pomysłowość, znajdują się:

- **metoda modelowania** (wzorca osobowego) – ma zastosowanie wówczas, kiedy nauczyciel (lub inna osoba, postać) stanowi dla ucznia wzór do naśladowania. O skuteczności oddziaływania wychowawczego poprzez naśladowanie najczęściej decydują takie cechy wzorca osobowego, jak: atrakcyjny wygląd, autorytet moralny lub intelektualny, pozycja społeczna czy życzliwy charakter. Efektem modelowania może być chęć imitacji zachowań nauczyciela lub nawet identyfikacja z jego osobą, a cechą, która sprzyja skuteczności oddziaływania na drodze modelowania, jest jego atrakcyjność.
- **metoda perswazji** (przekonywania, pokazywania nowej perspektywy) – jej istotą jest zmiana (modyfikowanie) poglądów, zachowań, postaw uczniów poprzez werbalne nadawanie znaczenia wartościom lub zachowaniom w celu ukształtowania określonej postawy wobec nich. Polega ona na słownym przedstawieniu wychowankowi prawdopodobnych i afektywnie nieobojętnych źródeł i konsekwencji tego, co robi i tego, czego nie robi. Aby skutecznie oddziaływać na podopiecznych metodą perswazji, nauczyciel musi przede wszystkim być postrzegany jako osoba kompetentna i otwarta na różne argumenty. W metodzie tej ważne jest również, aby przekazywana przez nauczyciela informacja nie miała postaci przemowy wychowawcy, lecz dialogu z uczniem zakończony postanowieniem poprawy, zaś najważniejszą cechą wychowawcy – warunkującą skuteczność jej stosowania – jest jego wiarygodność.
- **metoda zadaniowa** – stwarza uczniom największe możliwości wyboru zachowań prowadzących do zamierzonych (zaplanowanych) przez nauczyciela skutków. Od nauczyciela wymaga pomysłowości, gdyż polega na stwarzaniu takich sytuacji, które będą na tyle atrakcyjne dla uczniów, że doprowadzą do pożądanych zmian

w ich zachowaniu, przy czym intencje nauczyciela i uczniów nie muszą być takie same. Uświadomiony przez ucznia cel zadania jest zwykle inny, niż intencja wychowawcy, np. uczniowie wykonują zadania w zastępach po to, żeby wygrać wyścig, tymczasem zamysłem (celem) nauczyciela jest integracja grupy, a nie wynik rywalizacji.

## **Bibliografia**

- Ambroży T. 2007. *Wprowadzenie do teorii sportu. Poradnik metodyczny dla studentów*. Wyd. „Dla szkoły”, Bielsko-Biała.
- Bielski J. 2005. *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*. Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bronikowski M. 2012. *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*. AWF, Poznań.
- Górna K., Garbaciak W. 1994. *Kultura fizyczna w szkole*. AWF, Katowice.
- Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.
- Janikowska-Siatka M. 2001. *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*. Wydawnictwo skryptowe nr 51, AWF Kraków.
- Konarzewski K. 2002. *Metody wychowania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Tom I. Red. K. Kruszewski. PWN, Warszawa
- Kosiba G. 2004. *Problem intelektualizacji w wychowaniu fizycznym*. W: *Szkice z teorii i metodyki wychowania fizycznego. Materiały pomocnicze do ćwiczeń z przedmiotów teoria i metodyka wychowania fizycznego*. Red. G. Kosiba. Podręczniki i Skrypty nr 20. AWF, Kraków.
- Kosiba G., Szalewski J. 2010. *Intelektualizacja procesu wychowania fizycznego – elementem przygotowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej*. W: *Uczestnictwo w kulturze fizycznej wyzwaniem naszych czasów*. Red. B. Zawadzka. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Raczek J., Mynarski W., Ljach W. 2003. *Kształtowanie i diagnozowanie koordynacyjnych zdolności motorycznych*. Wyd. AWF, Katowice.
- Sozański H. (red.). 1999. *Podstawy teorii treningu sportowego*. Wyd. COS, Warszawa.
- Strzyżewski St., 2002. *Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym i jego metodach*. AWF, Katowice.
- Strzyżewski St. 2013. *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. WSiP, Warszawa.

## **ORGANIZACJA LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO – FORMY ORGANIZACYJNE**

Nauczyciel wychowania fizycznego, oprócz kompetencji typowych dla zawodu nauczyciela, powinien opanować warsztat pracy adekwatny do specyfiki prowadzonego przedmiotu. Z uwagi na odrębny charakter zajęć w stosunku do lekcji pozostałych przedmiotów niezbędne w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego są umiejętności organizacyjne. Przemyślana organizacja lekcji wychowania fizycznego zapewnia bowiem nie tylko bezpieczeństwo oraz optymalne wykorzystanie czasu jednostki lekcyjnej, ale sprzyja też dobrej atmosferze – bowiem uczniowie nie mając poczucia traconego czasu chętniej angażują się podczas płynnie i ciekawie prowadzonych zajęć.

Sprawnie działający nauczyciel, po sprecyzowaniu celów dydaktycznych i wychowawczych dla klasy, musi wiedzieć jak je osiągnąć. Szczegółowe rozpracowanie lekcji wymaga zsynchronizowania wielokierunkowych wątków, umiejętnego doboru ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych oraz osadzenia jednostki lekcyjnej w określonych ramach organizacyjnych.

Istotny podczas planowania lekcji wychowania fizycznego jest dobór odpowiednich form organizacyjnych. Formy organizacyjne prowadzenia zajęć to rozwiązania dotyczące strony organizacyjnej przebiegu zajęć w czasie oraz w przestrzeni. W procesie wychowania fizycznego wyróżnia się najczęściej następujące formy (podział za: M. Janikowska-Siatka, *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*, AWF, Kraków 2006):

- 1) forma frontalna,
- 2) forma indywidualna,
- 3) ćwiczenia w zastępach,
- 4) ćwiczenia w zastępach z zadaniami dodatkowymi,
- 5) obwód stacyjny,
- 6) małe obwody ćwiczebne,
- 7) tor przeszkód,
- 8) forma strumieniowa,
- 9) pary.

Należy zaznaczyć, że podczas gdy studenci w toku studiów poznają proste, klasyczne rozwiązania i sposoby prowadzenia zajęć ruchowych, doświadczeni nauczyciele, modyfikując je, tworzą różnorodne, autorskie rozwiązania zgodnie z własnymi potrzebami.

## 1. FORMA FRONTALNA

Cecha charakterystyczna **formy frontальной**:

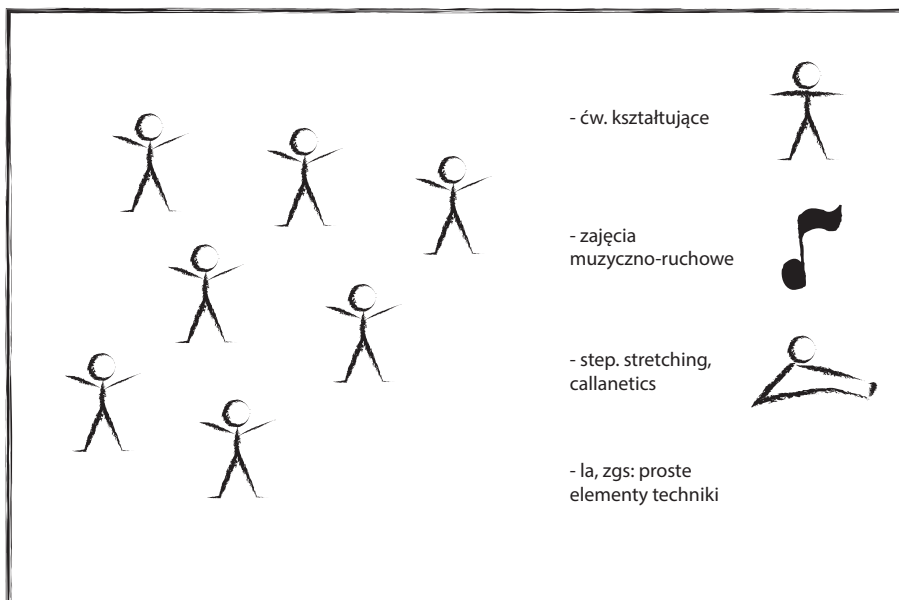
- **wszyscy** uczniowie **w tym samym czasie** wykonują **te same ćwiczenia**.

Prowadzący ustawia się przed grupą w takim miejscu, aby wszyscy uczniowie mogli obserwować pokaz nauczyciela oraz słyszeć objaśnienia i komendy prowadzącego. Stosując formę frontálną podczas prowadzenia zajęć, nauczyciel może ustawić grupę w różnym szyku (rozsyпка, kolumna ćwiczebna, koło i in.). Podczas zajęć w najczęściej stosowane jest ustawienie w rozsyпce (rój). Bezpieczeństwo i komfort podczas wykonywania ćwiczeń zapewnia zachowanie pomiędzy uczniami odpowiednich odległości.

*Zalety:* prosta, zapewnia efektywne wykorzystanie czasu lekcji (brak przestojów).

*Ograniczenia:* do zastosowania podczas pracy z grupą prezentującą względnie wyrównany poziom (nauczanie, doskonalenie prostych ćwiczeń); wymaga znacznej liczby przyborów (w liczbie ćwiczących), uniemożliwia indywidualną pracę z uczniem.

### FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – FORMA FRONTALNA



Źródło: opracowanie własne



### Przykładowe rozwiązania:

Najczęściej stosowane podczas lekcji w ustawieniu grupy przy zastosowaniu formy frontalnej (szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi) to:

- Rozsyпка – „Wiatraczki”. Postawa swobodna w bok, uczniowie wykonując obroty wokół własnej osi znajdują wolną przestrzeń do ćwiczeń.
- Koło – komenda: *Chwyć za ręce i zwiń koło!* Promień utworzonego koła można w dowolny sposób powiększyć – komenda: *Krok (dwa kroki) w tył marsz* itd.

Sprawne i szybkie ustawienie grupy w określonym szyku przyspieszy wprowadzenie rywalizacji. Dobrym rozwiązaniem jest posłużenie się metodą zadaniową. Na przykład:

„*Pobijamy rekord*”. Odliczamy czas (1, 2, 3, 4...) potrzebny do ustawienia np. koła, każdorazowo starając się skrócić czas niezbędny do utworzenia szyku.

## **2. FORMA INDYWIDUALNA**

Cecha charakterystyczna:

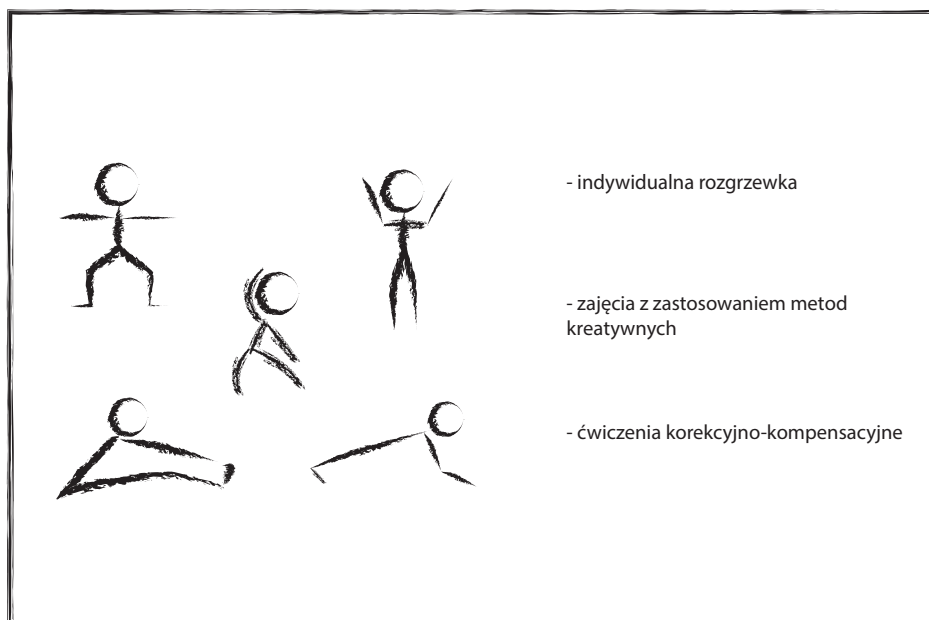
- **każdy** uczeń **realizuje indywidualny program ćwiczeń** przygotowany przez nauczyciela lub – inspirowany przez prowadzącego – wykonuje ćwiczenia zgodnie z własną fantazją.

Nauczyciel przygotowuje miejsce ćwiczeń (przybory, przyrządy), opracowuje zestawy ćwiczeń dla pracujących indywidualnie uczniów (gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, rehabilitacja, sport wyczynowy); czuwa nad bezpieczeństwem, koryguje błędy, służy radą i motywuje uczniów do ćwiczeń.

*Zalety:* umożliwia indywidualizację, podmiotowe traktowanie ucznia, w tym przygotowanie do samodzielnej aktywności w czasie wolnym, sprzyja kreatywności.

*Ograniczenia:* do zastosowania z grupą aktywną, samodzielną, świadomą znaczenia realizowanych zadań, wymaga wcześniejszego przygotowania uczniów (np. zasób ćwiczeń kształtujących).

## FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – FORMA INDYWIDUALNA



Źródło: opracowanie własne

Forma indywidualna jako rozwiązanie organizacyjne wykorzystywana jest między innymi podczas posługiwania się w pracy z uczniami metodą problemową:

### Przykładowe rozwiązania:

- Przykłady zadań indywidualnych realizowanych metodą problemową:
  - Pokonaj wyznaczony odcinek nie dotykając parkietu stopami.
  - Pokonaj szerokość sali gimnastycznej dotykając parkietu cały czas jedną dłonią.
  - Przetransportuj piłkę w określone miejsce trzymając ją między stopami.
  - Pokonaj wyznaczony odcinek wykorzystując wyłącznie trzy punkty podparcia.
- „Giełda pomysłów”, rozwiązanie dla klasy IV, liczebność: 20 osób.

*Uczniowie losują karteczki, na których podano nazwę i liczbę przyborów. Każdy uczeń ma za zadanie zaprojektować trzy różne ćwiczenia lub zabawy z wylosowanymi przyborami. Nauczyciel wyróżnia najciekawsze pomysły.*

Przykładowe przybory (dwa komplety): skakanka, obręcz hula hop, ringo, piłka do koszykówki, plansza TWISTER, piłeczki tenisowe, 2 raketki do tenisa stołowego + piłeczka, dwa pacholki + piłka do siatkówki, „zośka”, plansza do „gry w klasy”: CHŁOPEK.

### 3. ĆWICZENIA W ZASTĘPACH

Cecha charakterystyczna:

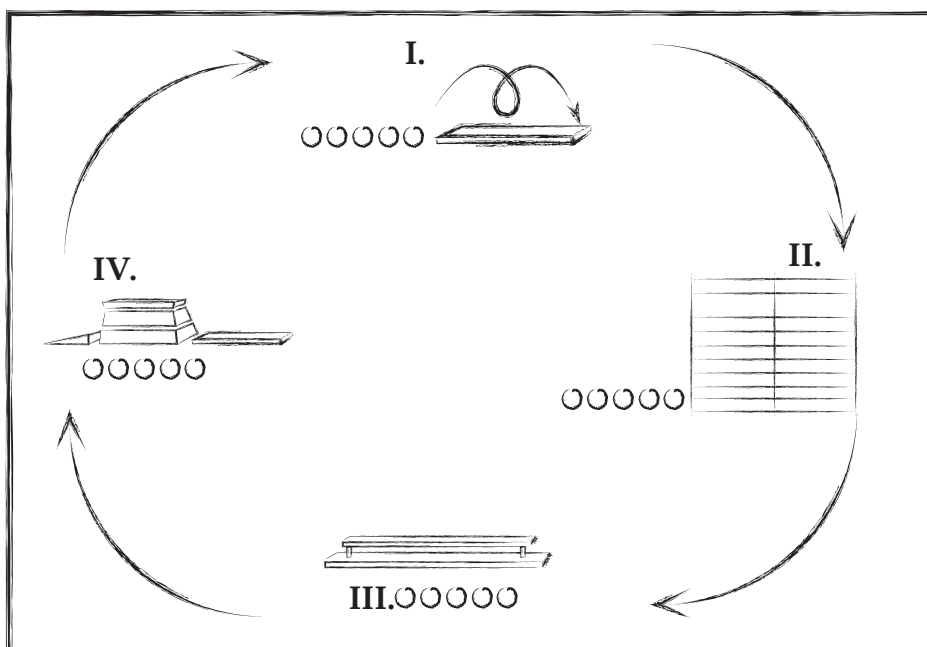
• grupa zostaje podzielona na kilka (najczęściej na 3-5) zastępów, po 4-6 uczniów; **zastępy ćwiczą równocześnie, realizują różne lub takie same zadania** ruchowe; po upływie zaplanowanego czasu ćwiczeń – **na komendę nauczyciela** – dokonywana jest **rotacja zastępów**.

Nauczyciel w sposób bezpośredni kieruje pracą jednego zastępu (nauczanie nowego elementu, asekuracja); pozostałe zastępy ćwiczą samodzielnie, doskonaląc technikę ruchu (ćwiczenia znane) lub wykonują proste (bezpieczne), atrakcyjne zadania.

*Zalety:* podczas lekcji wf pozwala na pracę z małą grupą – nauczanie trudnych ćwiczeń (asekuracja!), umożliwia indywidualizację; przy ubogiej bazie zapewnia każdemu uczniowi możliwość dysponowania sprzętem; stwarza warunki do samodzielnej pracy oraz wyrabiania umiejętności współdziałania w małej grupie i odpowiedzialności.

*Ograniczenia:* uczniowie oczekują na swoją kolej, co może zmniejszyć intensywność lekcji.

#### FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – ĆWICZENIA W ZASTĘPACH



Źródło: opracowanie własne

Podział na zastępy stosowany jest powszechnie w części głównej zajęć ruchowych (rozwiązanie typowe dla lekcji gimnastyki na przyrządach).

Przykładowe rozwiązania:

- Część główna lekcji gimnastyki – schemat ustawienia zastępów z rycinami ćwiczeń pokazano na planszy.

Sposób rotacji zastępów (nie tylko podczas lekcji gimnastyki): marsz, trucht lub inne atrakcyjne dla uczniów rozwiązania – np. skacząc na jednej nodze, marsz na czworakach, z chwytem za lewe ręce, podskokami z chwytem za biodra, należy zbudować z osób ćwiczących poruszający się *pojazd* itp.

- Część końcowa lekcji:

Zabawa uspokajająca: „W sprawnym ciele mądry duch”.

*Uczniowie podzieleni na trzy zastępy rozwiązują krzyżówkę z hasłem (utrwalenie przekazywanej wiedzy). Po rozwiązaniu krzyżówki, uczniowie mają za zadanie zobrażować w dowolny sposób – zgodnie z wylosowanym wcześniej tematem – hasło rozwiązanej krzyżówki.*

Tematy: *Scenka z wykorzystaniem pantomimy.*

*Napisz z ciał z wykorzystaniem przyborów (kompozycja przestrzenna!).*

*Ułożenie hasła reklamowego wraz z choreografią.*

#### **4. ĆWICZENIA W ZASTĘPACH Z ZADANIAMI DODATKOWYMI**

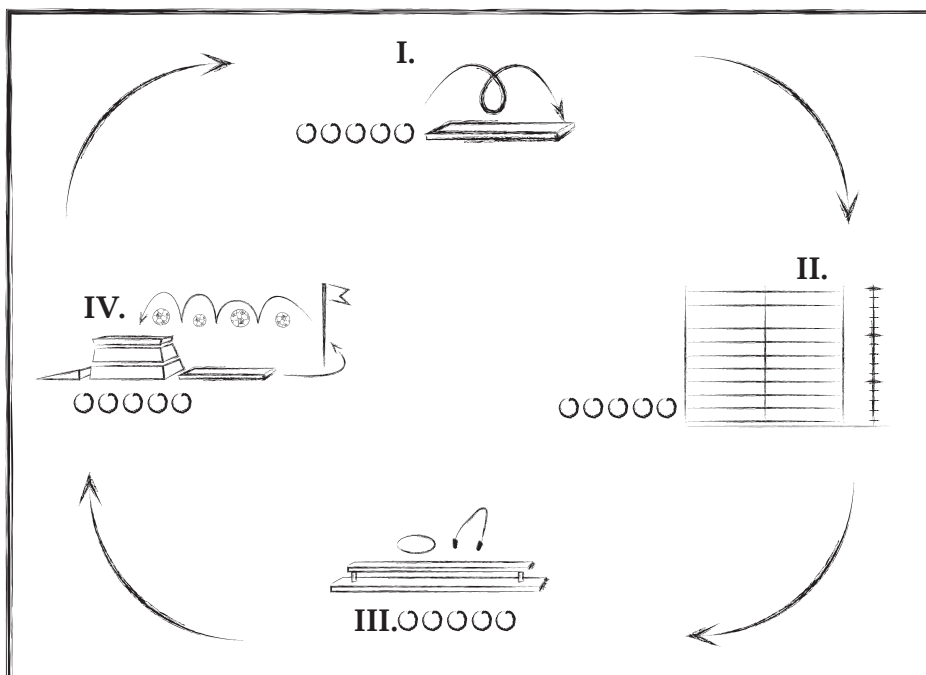
Cecha charakterystyczna:

• to bardziej **złożony wariant** formy **ćwiczeń w zastępach; dla uczniów** z danego zastępu, którzy **wykonali zadanie główne**, przewidziane są ćwiczenia nazwane **zadaniami dodatkowymi**. Są to ćwiczenia, które uczeń wykonuje po ukończeniu ćwiczenia głównego w zastępie, wypełniając czas oczekiwania na swoją kolej. Zadania dodatkowe powinny być proste, znane, a przede wszystkim atrakcyjne dla uczniów.

*Zalety:* wysoka intensywność zajęć, sprzyja indywidualizacji, stwarza warunki do samodzielnej pracy i wyrabiania umiejętności współdziałania w małej grupie oraz odpowiedzialności.

*Ograniczenia:* złożona – wymaga wysokiej sprawności organizacyjnej nauczyciela, współpracy i świadomej dyscypliny uczniów.

## FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – ĆWICZENIA W ZASTĘPACH Z ZADANIAMI DODATKOWYMI



Źródło: opracowanie własne

Podział na zastępy z zadaniami dodatkowymi stosowany jest w części głównej lekcji.

Przykładowe rozwiązania (z uwzględnieniem funkcji zadań dodatkowych):

- funkcja relaksacyjna: zapewnienie czynnego wypoczynku (wyróżnikiem jest atrakcyjność zadania).

Dla grup preferujących zespołowe gry sportowe będą to m.in. rozwiązania z elementami techniki (siatkówka, koszykówka i inne); w przypadku dziewcząt, częściej ćwiczenia z przyborem, takim jak: piłka, pompony, obręcz hula-hop, skakanka, taśma Thera-band;

- funkcja kompensacyjna: wyrównanie jednostronnej pracy mięśni podczas wykonywania zadania głównego.

Na przykład, podczas lekcji gimnastyki, po nadmiernym zgięciu kręgosłupa ku tyłowi: *mostek z postawy* – zadaniem dodatkowym, po wykonaniu ćwiczenia, jest ćwiczenie tułowia w płaszczyźnie strzałkowej w przód;

- funkcja wzmacniająca: ćwiczenie dodatkowe wzmacnia grupy mięśniowe decydujące o wykonaniu zadania głównego.

Na przykład zadanie główne: *skok kuczny przez skrzynię*; zadanie dodatkowe: przeskoki z odbicia obunóż przez trzymaną w rękach, złożoną na pół skakankę;

- funkcja doskonaląca: ćwiczenie dodatkowe stanowi łatwiejszą formę ćwiczenia głównego.

Na przykład zadanie główne: *układ zwinnościowo-akrobatyczny*; zadanie dodatkowe: powtórzenie wybranych ćwiczeń lub fragmentu ćwiczonego układu (w zależności od decyzji ucznia).

## 5. OBWÓD STACYJNY

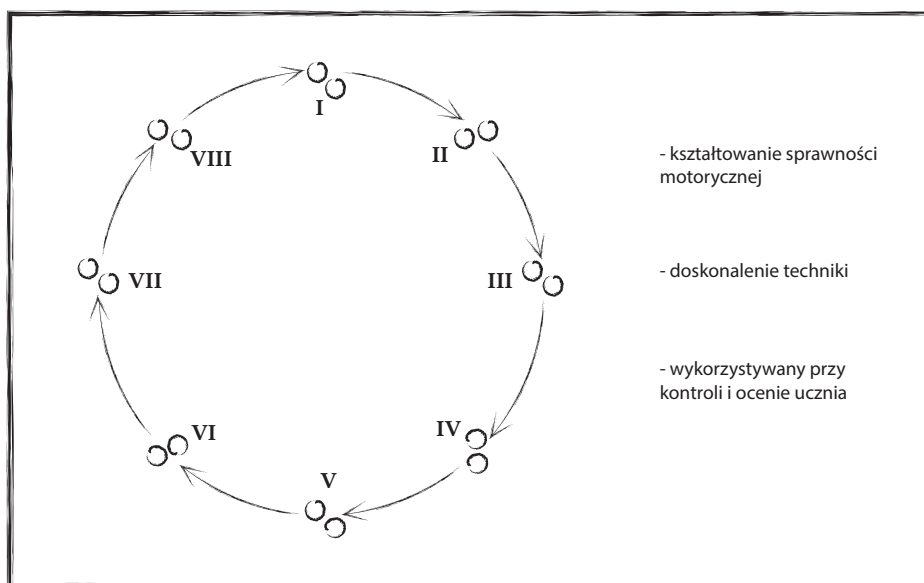
Cecha charakterystyczna:

- **uczniowie** w parach lub indywidualnie **wykonują serie ćwiczeń** na kolejnych **stanowiskach** (stacjach) usytuowanych najczęściej **na obwodzie koła** (elipsy). Obciążenie dozowane jest poprzez określenie przedziału czasowego przeznaczonego na wykonywane ćwiczenia.

Liczba stanowisk zależna jest zazwyczaj od liczebności grupy (jeden lub dwóch uczniów na stacji) i od bazy (miejsce ćwiczeń, sprzęt). Zwykle organizuje się od 8 do 12 stanowisk. Zaplanowane ćwiczenia muszą być ćwiczeniami znanymi i nie wymagającymi asekuracji. Nauczyciel dokonuje pomiaru czasu ćwiczeń, podaje sygnał do ich rozpoczęcia i zakończenia oraz zmiany stanowisk.

*Zalety*: atrakcyjna, wysoka intensywność zajęć (warunek: dobra organizacja), uznane rozwiązanie podczas treningu kondycyjnego i przy doskonaleniu techniki ruchu; do wykorzystania podczas lekcji w trudnych warunkach (sala zastępcza, korytarz szkolny). *Ograniczenia*: wymaga wysokiej sprawności organizacyjnej nauczyciela, korzystne rozwiązanie dla grupy zdyscyplinowanej, koncentrującej się na poleceniach prowadzącego.

## FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – OBWÓD STACYJNY



Źródło: opracowanie własne

### Przykładowe rozwiązanie:

obwód stacyjny podczas lekcji wychowania fizycznego.

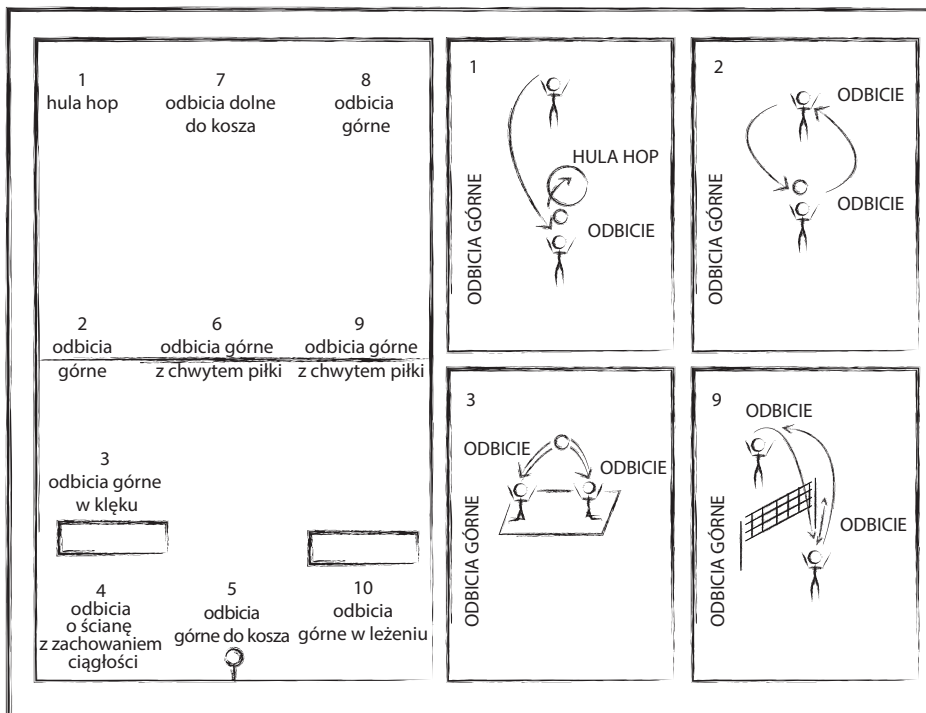
• *Lekcja siatkówki* dla uczniów klasy VI z zastosowaniem obwodu stacyjnego.

Temat lekcji: Przygotowanie uczniów do aktywności rekreacyjnej w czasie wolnym.

*Cele szczegółowe lekcji:*

1. Umiejętności: Uczeń poprawnie technicznie przyjmuje i podaje piłkę do partnera sposobem górnym i dolnym oburącz.
2. Sprawność: Uczeń pracuje nad koordynacją wzrokowo-ruchową.
3. Wiadomości: Uczeń zna walory rekreacyjne siatkówki.
4. Postawy: Uczeń współpracuje z partnerem podczas realizacji zadań ruchowych.

Na rysunku (s. 208) zilustrowano ustawienie stanowisk ćwiczebnych na sali gimnastycznej (uczniowie ćwiczą w parach). Obok, znajdują się cztery przykładowe karty z opisem ćwiczeń.



Źródło: opracowanie własne (na podstawie notatek studenta)

Opis ćwiczeń technicznych (wybrane karty pracy – 1, 2, 3, 9) – realizacja celu szczegółowego lekcji **U**:

- 1 – Odbicie sposobem górnym piłki rzuconej wysokim łukiem przez partnera z próbą trafienia piłką do leżącej na parkiecie pomiędzy ćwiczącymi obręczy hula hop.
- 2 – Odbicia piłki sposobem górnym przez siatkę z zachowaniem ciągłości ćwiczenia.
- 3 – Odbicia piłki sposobem górnym w klęku na materacu.
- 9 – Przyjęcie piłki podanej przez partnera sposobem górnym oburącz, odbicie piłki nad głową, chwyt. Z własnego podrzutu podanie piłki sposobem górnym do partnera ustawionego za siatką.



## 6. MAŁY OBWÓD ĆWICZEBNY

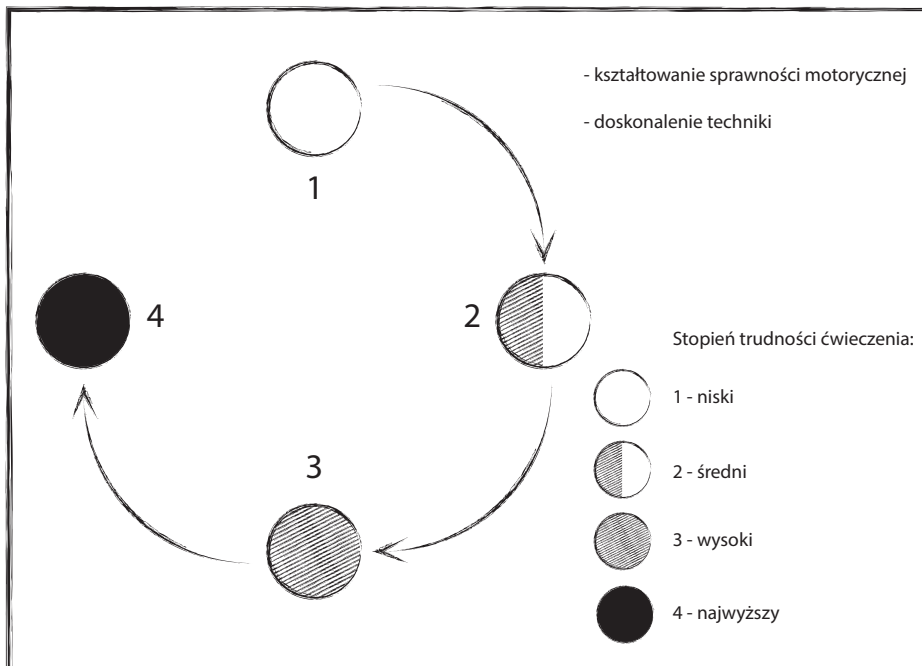
Cecha charakterystyczna:

• **uczniowie realizują zadania na** kolejnych, uporządkowanych w specyficzny sposób **stanowiskach ćwiczebnych**. Na stanowiskach – nazwanych ogniwami – przygotowane są ćwiczenia o stopniowo **wzrastającej skali trudności**. **Ostatnie ogniwo** małego obwodu **stanowi cel** zaplanowany **do osiągnięcia przez ucznia**. Mały obwód ćwiczebny składa się z kilku (3-4) stanowisk ćwiczebnych.

*Zalety:* uczeń poznaje metodykę nauczania ćwiczenia; umożliwia podmiotowość w pracy z uczniem, stwarza – w oparciu o dokonaną samoocenę przez ucznia – warunki do samodzielnej pracy.

*Ograniczenia:* przy zaplanowaniu więcej niż jednego małego obwodu, wymaga znacznej powierzchni (i sprzętu); do wykorzystania z grupą starszą, samodzielną, wymaga wysokiej sprawności organizacyjnej nauczyciela.

### FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – MAŁY OBWÓD STACYJNY



Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Fabiś, J. Melcer, 1981

Małe obwody ćwiczebne pozwalają na zróżnicowaną organizację pracy uczniów, w zależności od realizowanych podczas lekcji celów szczegółowych. Są cennym rozwiązaniem w przypadku kształcenia kompetencji kluczowych ucznia (m.in. planowa-

nie, organizowanie własnego rozwoju i ocenianie uczenia się).

Przykładowe rozwiązania:

• *Pierwsze rozwiązanie* (podstawowe):

Wszyscy uczniowie rozpoczynają pracę od wykonania ćwiczenia na pierwszym stanowisku (pierwsze ogniwo), na sygnał przechodzą do kolejnego ogniwa itd.

### **I. ogniwo → II. ogniwo → III. ogniwo → IV. ogniwo**

• *Drugie rozwiązanie:*

Możliwość realizowania ćwiczeń na przygotowanych stanowiskach w kolejności dostosowanej do potrzeb ucznia. Organizacja pracy na małym obwodzie uzależniona jest wówczas od decyzji ucznia (samoocena umiejętności technicznych). Nauczyciel po przygotowaniu stanowisk ćwiczebnych, służąc radą i pomocą, pozostawia uczniom możliwość wyboru kolejności wykonywania ćwiczeń na przygotowanych stanowiskach (ogniwa).

Przykładowe warianty sposobu realizacji zadań na małym obwodzie w zależności od decyzji ucznia (samoocena):

→ uczeń prezentujący średni poziom umiejętności technicznych:

przykładowo: [I. ogniwo: pomija] **II. ogniwo** (1x) → **III. ogniwo** (2x) → **IV. ogniwo** (1x)

przykładowo: **II. ogniwo** (1x) → **III. ogniwo** (1x) → **IV. ogniwo** (1x) → **III. ogniwo** (1x)

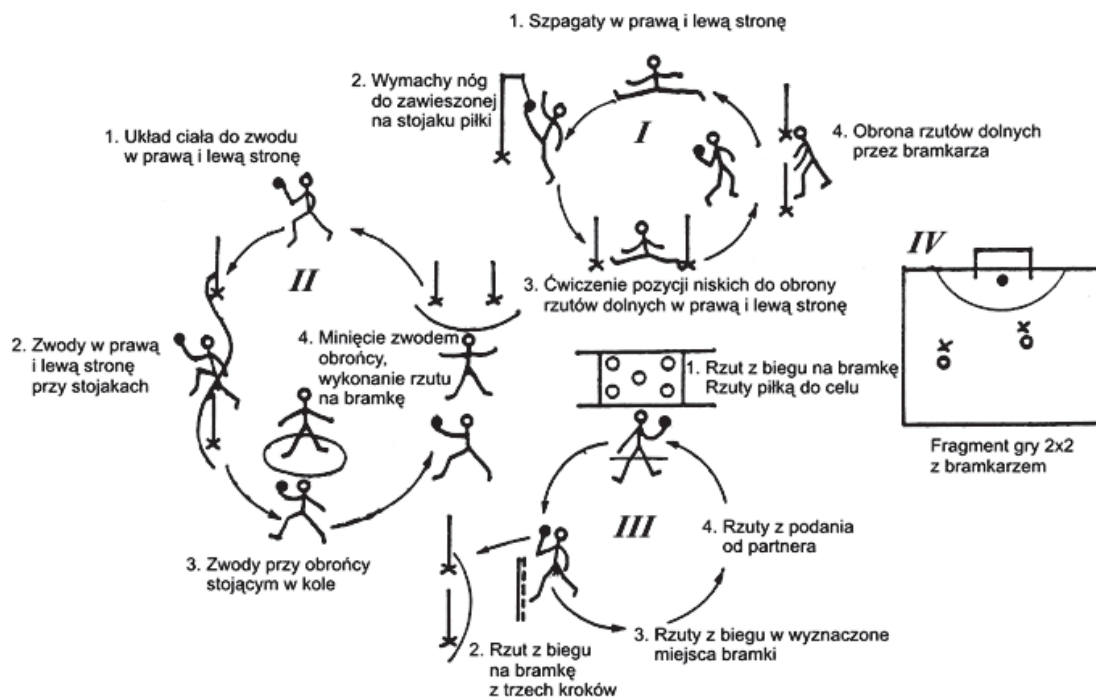
→ uczeń prezentujący niski poziom umiejętności technicznych:

przykładowo: **I. ogniwo** (1x) → **II. ogniwo** (2x) → **III. ogniwo** (1x) [IV. ogniwo: pomija]

→ uczeń prezentujący wysoki poziom umiejętności technicznych:

przykładowo: [I. i II. ogniwo: pomija] **III. ogniwo** (1x) → **IV. ogniwo** (3x).

## OBRONA RZUTÓW DOLNYCH NA BRAMKĘ



Ryc. 1. Mały obwód. Przykładowe rozwiązania do wykorzystania podczas lekcji piłki ręcznej

Źródło: E. Fabiś, J. Melcer: Mały obwód ćwiczebny jako metoda kształtowania aktywności ruchowej dzieci i młodzieży. Wych. Fiz. i Hig. Szk., 1981, nr 1

Na rycinie 1 pokazano część główną lekcji piłki ręcznej, podczas której, w ramach obwodu stacyjnego, zastosowano rozwiązanie organizacyjne „małe obwody ćwiczebne”. W tym przypadku, wszystkie stanowiska obwodu stacyjnego, to zbudowane z czterech ogniw „małe obwody”, na których uczniowie doskonalą technikę ruchu.

## 7. TOR PRZESZKÓD i FORMA STRUMIENIOWA

Cecha charakterystyczna:

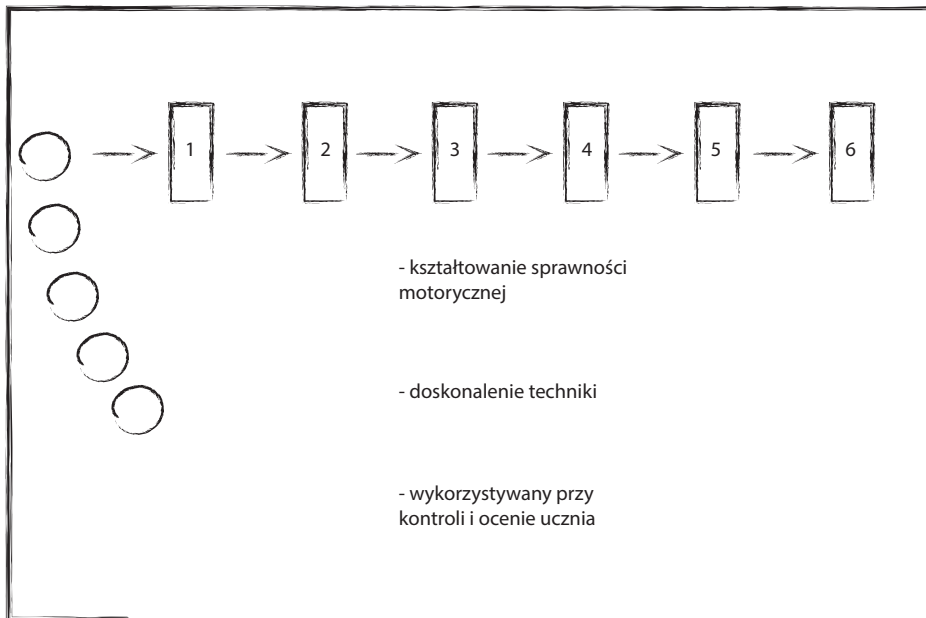
**uczniowie, pokonują, jeden za drugim** (w marszu, truchcie, biegu), w sposób dowolny lub ustalony przez nauczyciela, **przeszkody** (są to proste zadania ruchowe) ustawione w pewnej przestrzeni. Długość toru, liczba przeszkód uzależnione są od wieku i sprawności uczniów, przeszkody do pokonania muszą być znane (w zasięgu możliwości całej grupy) i tak ustawione, aby nie zaburzały płynności przemieszczania się grupy na trasie toru.

**Forma strumieniowa** – często utożsamiana jest z **formą torów przeszkód**; podczas gdy termin *forma strumieniowa* określa charakter organizacji pracy grupy (uczniowie w sposób uporządkowany przemieszczają się w określonym kierunku), natomiast *tor przeszkód* można określić jako ścieżkę sprawnościową (sekwencja przeszkód), które uczniowie pokonują kolejno, jeden za drugim.

*Zalety:* wysoka atrakcyjność; uniwersalne rozwiązanie podczas zajęć ogólnorozwojowych (praca nad sprawnością fizyczną, np.: wytrzymałość, skoczność); do wykorzystania podczas doskonalenia elementów techniki; przy dobrej organizacji zapewnia wysoką intensywność; do zastosowania przy ubogim wyposażeniu w sprzęt sportowy.

*Ograniczenia:* wymaga wysokiej sprawności organizacyjnej nauczyciela.

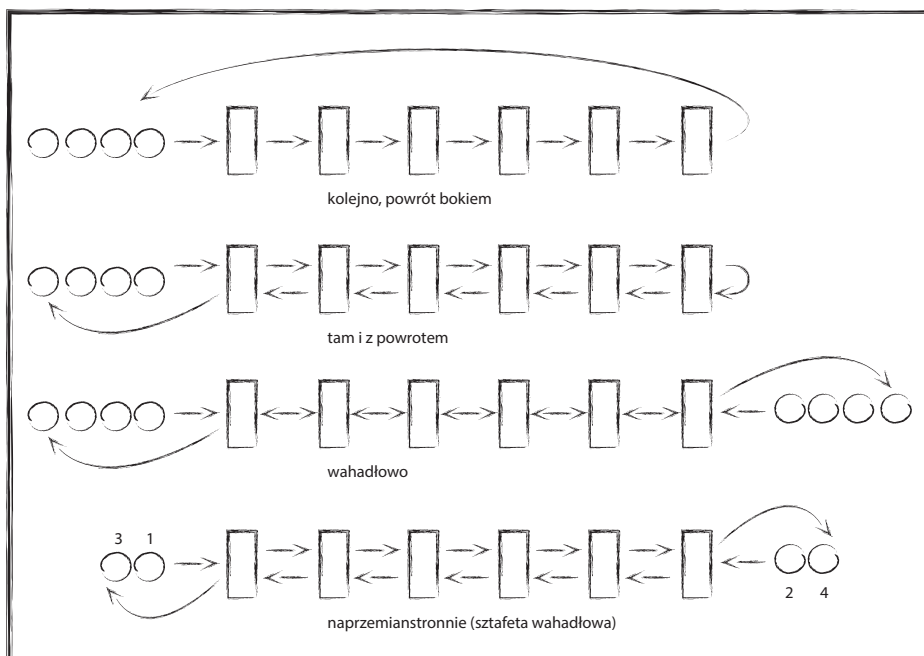
### FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ – TOR PRZESZKÓD



Źródło: opracowanie własne

Tory przeszkód jako atrakcyjna forma organizacyjna zajęć dają wiele możliwości i wariantów przeprowadzenia lekcji wychowania fizycznego. Niektóre sposoby pokonywania torów przeszkód przedstawiono poniżej:

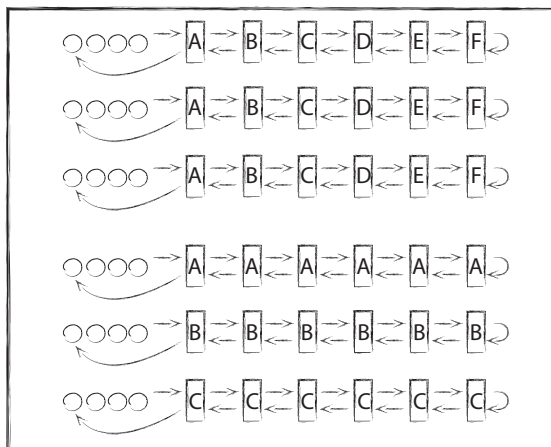
## SPOSOBY POKONYWANIA TORÓW PRZESZKÓD



Źródło: opracowano na podstawie: J. Bielski (1985), ryc. 12, s. 85

### Przykładowe rozwiązanie:

Rodzaje torów przeszkód przy podziale grupy na trzy zastępy:



Źródło: opracowanie własne

► uczniowie z trzech zastępów pokonują **identyczne tory** przeszkód;  
przykładowo: wyścigi rzędów, podczas lekcji zabaw i gier ruchowych

► każdy zastęp pokonuje **inny tor** przeszkód, po upływie określonego czasu rotacja zastępów;  
przykładowo: rozwiązanie części głównej lekcji lekkoatletycznej:  
-tor skocznościowy,  
-tor ukierunkowany na doskonalenie techniki biegu,  
-tor *siłowy* (dźwiganie, wspinanie itp.)

## 8. PARY

Cecha charakterystyczna:

- **dwóch uczniów** wykonuje **wspólnie** takie same lub różne **zadanie ruchowe**.

Podczas doboru współćwiczących należy wziąć pod uwagę następujące warunki: wysokość i masę ciała ćwiczących, poziom ich sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych, akceptację partnera. Prowadząc zajęcia z grupą nieparzystą zmieniamy organizację pracy tworząc np. jedną trójkę, rolę partnera może też przejąć nauczyciel, który po zademonstrowaniu zadania ruchowego, ćwiczy z uczniem.

*Zalety:* znajduje szerokie zastosowanie, sprzyja integracji uczniów, służy wyrabianiu umiejętności współpracy i współdziałania z partnerem.

*Ograniczenia:* w przypadku trudniejszych zadań ruchowych wymaga przygotowania i starannego doboru ćwiczących, poczucia odpowiedzialności za partnera.

### FORMY ORGANIZACYJNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

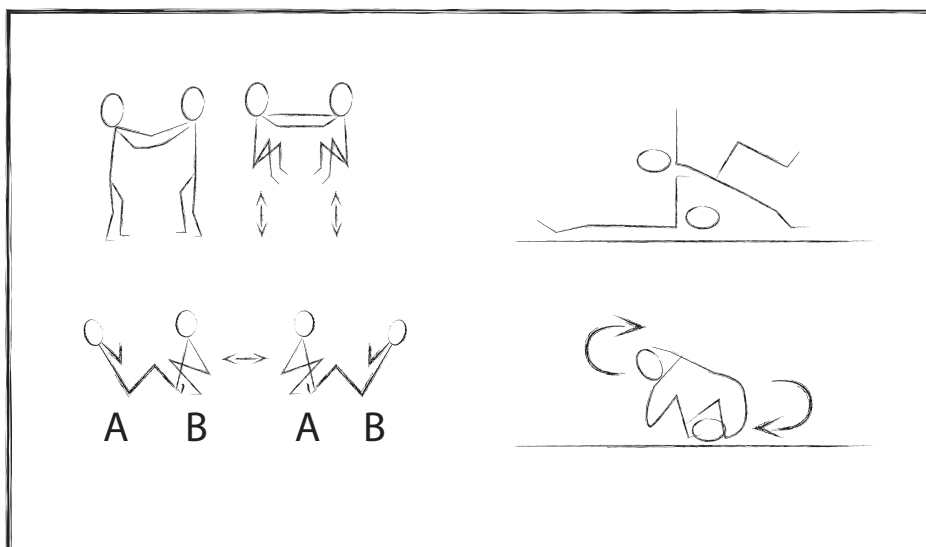
#### – PARY



Źródło: opracowanie własne

## Przykładowe rozwiązania:

### ĆWICZENIA W PARACH – WYBRANE PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA PODCZAS LEKCJI



Źródło: opracowanie własne

## **Bibliografia**

- Bielski J. 1985. *Intensyfikacja zajęć wychowania fizycznego*. IKN, Warszawa.
- Brudnik M. 2011. *Gimnastyka śródlekcyjna – ćwicząc umysł pamiętaj o ćwiczeniu ciała (cz.2)*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 7.
- E. Fabiś, J. Melcer. 1981. *Mały obwód ćwiczebny jako metoda kształtowania aktywności ruchowej dzieci i młodzieży*. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, nr 1.
- Janikowska-Siatka M. 2006. *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*. AWF, Kraków.
- Szczepański S. 2008. *Kluczowe zagadnienia dydaktyki wychowania fizycznego. Kompendium dla studentów*. Politechnika Opolska, Opole.

## PROJEKTOWANIE LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Z uwagi na poziom rozwoju psychomotorycznego i potrzeby emocjonalne dziecka, prowadząc zajęcia ruchowe z uczniami w wieku wczesnoszkolnym, posługujemy się głównie metodami z grupy metod proaktywnych i kreatywnych, wprowadzając – w niewielkim zakresie – metodę naśladowczą ścisłą. Przyjęty sposób pracy zaspokaja potrzebę radosnej, nieskrępowanej aktywności ruchowej dziecka, wdrażając stopniowo, poprzez najprostsze zadania ruchowe do nauki ćwiczeń ściśle określonych, w których zaczyna być istotna technika (metoda naśladowcza ścisła).

Cele szczegółowe prezentowanej poniżej, przykładowej lekcji gimnastyki dla klasy II – z zakresu umiejętności, sprawności fizycznej, wiadomości i postaw – opracowane zostały w oparciu o wymagania szczegółowe dla uczniów kończących klasę III szkoły podstawowej. Zestaw wymagań zamieszczony jest w podstawie programowej wychowania fizycznego dla nauczania wczesnoszkolnego<sup>11</sup>. Projektując cele lekcji przyjęto założenie kształcenia podczas planowanych zajęć ruchowych, następujących kompetencji ucznia: *efektywne współdziałanie w zespole, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, uczenie się w sposób świadomy i odpowiedzialny oraz rozwiązywanie problemów w sposób twórczy.*

W konspekcie, w komentarzach, wyróżniono ćwiczenia prowadzone różnymi metodami realizacji zadań ruchowych:

- |   |              |
|---|--------------|
| 1) metoda <b>zabawowa klasyczna</b> :             | 5 ćwiczeń    |
| 2) metoda <b>zabawowa naśladowcza</b> :           | 3 ćwiczenia  |
| 3) metoda <b>bezpośredniej celowości ruchu</b> :  | 2 ćwiczenia  |
| 4) metoda <b>problemowa</b> :                     | 2 ćwiczenia  |
| 5) metoda <b>improwizacji ruchowej</b> R. Labana: | 1 ćwiczenie  |
| 6) metoda <b>naśladowcza ścisła</b> :             | 2 ćwiczenia. |

---

11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. Dziennik Ustaw, Nr 4, poz. 17 (15 stycznia 2009); patrz: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, MEN; [www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl)



Część główna lekcji rozwiązana została w sposób klasyczny, z troską o efektywne wykorzystanie czasu zajęć ruchowych prowadzonych z młodszymi dziećmi. Zastosowano typowe rozwiązanie, dzieląc grupę ćwiczebną na cztery zastępy, zgodnie z tokiem części głównej lekcji gimnastyki.

Mając na uwadze wiek i możliwości psychofizyczne uczniów, w celu zapewnienia sprawnej organizacji i bezpieczeństwa, przyjęto następujące rozwiązania:

- stanowiska ćwiczeń ustawiono równolegle;
- wszystkie stanowiska zbudowane są w identyczny sposób (ławeczka szwedzka, pachołek).

Przyjęte rozwiązanie organizacyjne podpowiada, jak wykorzystując ławeczkę szwedzką można zrealizować z uczniami klasy II zadania ruchowe z czterech grup ćwiczeń stosowanych. Lekcji towarzyszy również podkład muzyczny.

Nowymi elementami dla uczniów w przykładowej lekcji są ćwiczenie równoważne – *Uczeń potrafi przejść na czworakach po listwie ławeczki nad piłką lekarską (1kg)* (cel szczegółowy z zakresu umiejętności: **U**) oraz wiedza na temat bezpiecznego przenoszenia sprzętu: *Uczeń wie jak bezpiecznie przenieść ławeczkę gimnastyczną* (cel szczegółowy z zakresu wiadomości: **W**).

## Konspekt lekcji gimnastyki

klasa II szkoły podstawowej

**Temat:** Nauka przejścia na czworakach po listwie ławeczki z pokonaniem przeszkody.

### Cele szczegółowe lekcji:

1. Umiejętności: Uczeń potrafi przejść na czworakach po listwie ławeczki nad piłką lekarską (1kg).
2. Sprawność: Uczeń pracuje nad zwinnością i siłą obręczy barkowej.
3. Wiadomości: Uczeń wie, jak bezpiecznie przenieść ławeczkę gimnastyczną.
4. Postawy: Uczeń czuje się odpowiedzialny za przebieg zajęć – współpracuje z nauczycielem oraz z koleżankami i kolegami z klasy.

### Warunki prowadzenia lekcji:

Miejsce ćwiczeń: sala gimnastyczna

Liczba uczniów: 20 ćw.

Czas: 45 min.

Sprzęt: 10 skakanek, 20 szt. ringo, 24 szarfy (po 8 w kolorach – niebieski, zielony, żółty), 4 ławeczki szwedzkie (jedna wysoka), 4 pachołki, piłka lekarska (1-2 kg), 2 kocyki, 3 kosze, 3 plansze, magnetofon.

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
I. Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności podanie celów lekcji.  Nauczyciel: <i>Wszyscy są? Witam Was...</i> Uczniowie: <i>Zaczynamy! Już czas!!</i>	P: współdziałanie uczniów z nauczycielem podczas lekcji wf (pomoc przy organizacji lekcji: rozdawanie i zbieranie przyborów, ustawianie przyrządów - uważne słuchanie komend - wykonywanie poleceń bez ociągania się).	Dwuszereg  Rozdanie skakanek: dwie osoby przechodzą wzdłuż pierwsze-go szeregu i rozdają skakaniki; uczniowie ustawiają się twarzą do środka sali gimnastycznej i zakładają koledze z drugiego szeregu (z pary) <i>lejce</i>
Zabawa ożywiająca	„Podróż karetą na bal” W parach: jeden uczeń pełni rolę <i>woźnicy</i> kierującego <i>zaprzęgiem</i> lejcami (skakanika). <i>Konik</i> ciągnący karetę porusza się w rytm muzyki po sali w różnych kierunkach reagując na sygnały <i>woźnicy</i> : lekkie pociągnięcie lejcy prawej lub lewej - skręt w prawą (lewą) stronę, komenda prrrr... za-trzymanie <i>pojazdu</i> .	P: współpraca w dwójkach - podczas zabawy konik i woźnica muszą ze sobą współpracować. Współpracować to znaczy ba-wiąć się, czy robiąc coś wspólnie, umieć dostosować swoje postępowanie do postępowania innej osoby.	Podkład muzyczny: wyłączenie muzyki – zmiana w parach. <i>Karety</i> parkują przy drabinkach, <i>woźnica</i> wieszka skakanek na szczelbu; pochwały dla najlepszego <i>zaprzęgu</i> .  Zebranie przyborów. ringo powieszzone na szczelbu na szafie zaciągniętej w pętlę; założenie szarf.
Zabawa orientacyjno-porządkowa	„Bal na zamku” Budujemy zamek, w jednym zamku mieszka <i>królowa</i> (♀) w innym <i>król</i> (♂). Dzieci z szarfą niebieską ( <i>mury zamku</i> ) i dziećmi z szarfą zieloną ( <i>dookoła zamku rosną ogromne stare drzewa</i> ) chwytają się za trzymane w RR ringo. Wewnątrz utworzonego koła ( <i>zamek</i> ) staje <i>królowa</i> lub <i>król</i> w <i>koronie</i> (złota szarfka, ringo na głowie). Hasło: <i>Królowa!</i> - dziewczynki po otwarciu wrot zamku zamieniają się miejscami; <i>Królewie!</i> - chłopcy; <i>Bal na zamku!</i> – powstają wirujące koła - chwyt za ringo trzymane w dłoniach (trójka); <i>Zamek!</i> - wszyscy się rozbiegają i powstają nowe <i>zamki</i> .	P: współpraca w małej grupie: - szybko i bez przepychania się budujemy zamek, - uważamy na komendy nauczyciela sprawnie otwierając bramę zamku (puszczając chwyt), - bez klótni uzgadniamy zmiany i sprawnie wymieniamy się szarfami, - wiążemy ładne wirujące równiutko w rytm muzyki koła (lub jedno duże na środku sali gimnastycznej).	W razie potrzeby nauczyciel włącza się do zabawy (3X7=21)  Zmiana ról - z wymianą kolorowych szarf.  Podkład muzyczny
Cw. RR	Pw. Rozkrok zwykły. <i>Sprawdź jak duże koło potrafisz narysować ringiem w powietrzu nie pochylając się do przodu i do tyłu.</i>  Pw. swobodna. <i>Wymyśl ćwiczenie z ringiem, mając cały czas stopy przyklejone do parkietu.</i>	Inwencja ucznia	Rozsyпка  Zmiana ręki
Cw. T. w płaszczyźnie strzałkowej w przód	Pw. Rozkrok jw., ringo trzymane oburącz T1 - skłon w przód z położeniem ringo na parkiecie T2 - wyprost T3 - skłon w przód z zabraniem ringo T4 – powrót do Pw.		Skłon o nogach prostych!
Cw. NN	Pw. postawa swobodna, ringo trzymane oburącz. „Krasnal – Wielkolud”		W marszu
Cw. T w płaszczyźnie czołowej	Pw. rozkrok jw., RR z ringo w górę: <i>„Zegany na wieży zamkowej wybijające północ”</i> .  „Godzina duchów”: kładziemy ringo na parkiecie i poruszając się bezszelestnie na palcach po sali (jak duchy) staramy się przestraszyć miną i gestem spotykane <i>zjawy</i> .		Nauczyciel podaje tempo: <i>Bim-bom! Bim-bom!</i>  Podkład muzyczny
Cw. równoważne	Czy potrafisz stanąć ładnie wyprostowany na jednej nodze, z RR w bok i ringiem zawieszonym na stopie?		Zmiana nogi postawnej
Cw. mm grzbietu	Pw. leżenie przodem, rr z ringiem ugięte, broda oparta na ringu - „Rajd samochodowy”		Wznos tułowia nie dotykając łokciami parkietu, naśladowanie warkotu <i>silników</i>
Cw. mm brzucha	Pw. leżenie tyłem, ringo trzy-mane oburącz, „Jazda przez las na dużym górskim rowerze pożyczonym od taty”		Obszerna praca nóg
Podpory	Pw na czworakach; marsz na czworakach w różnych kierunkach przekraczając leżące na parkiecie ringo. Hasło: <i>Hello Kitty! /Spiderman!</i> Siad skrzyżny, skorygowana postawa ciała, ringo na głowie.	U: przygotowanie do realizacji celu lekcji: - marsz na czworakach z pokonywaniem przeszkody.	
Podskoki	Pw. postawa twarzą do siebie chwyt za ringo trzymane w dłoniach; <i>Czy potrafisz równocześnie podskakiwać w miejscu?</i>	P: wspólne wykonanie zadania ruchowego	W parach  podskoki z odbicia obunóż, jedno-nóż
II. Zabawa bieżna	„Psy myśliwskie króla Jana Sobieskiego” Wybieramy trzech berków (wylicznanka) –		Wylicznanka: „ <i>Król Sobieski miał trzy</i>

metoda zabawowa klasyczna

metoda zabawowa klasyczne

metoda bezpośredniej celowości ruchu

metoda problemowa

metoda naśladowcza ścisła

metoda zabawowa naśladowcza

metoda zabawowa naśladowcza

metoda improwizacji ruchowej R. Labana

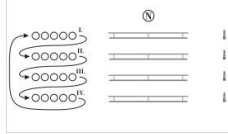



metoda bezpośredniej celowości ruchu

metoda zabawowa naśladowcza

metoda zabawowa naśladowcza

metoda zabawowa klasyczna

metoda bezpośredniej celowości ruchu

	berek stara się dotknąć uciekające dzieci. Złapana osoba odkłada ringo w wyznaczonym miejscu (grupa zaawansowana: berek goni dzieci oznaczone tym samym kolorem). Osoby złapane siadają w siadzie skrzyżnym wzdłuż drabinek.		<i>pieski: żółty, zielony, niebieski – lapią wyliczone dzieci oznaczone odpowiednim kolorem szarfy (założenie drugiej szarfy na krzyż)</i>  Nagradzamy brawami berka, który nazbierał najwięcej ringo (pierwszy wykonał zadanie)	metoda zabawowa klasyczna
	Ustawienie zastępów i kierunek zmian: 	<b>W:</b> Bezpieczne przenoszenie ławeczki: - ławeczkę przenosimy zawsze we dwojkę: chwytamy za końce, równocześnie podnosimy, poruszając się w tym samym tempie ostrożnie przenosimy i delikatnie ustawiamy w miejscu wskazanym przez nauczyciela. <b>P:</b> współdziałanie z nauczycielem: - pomoc uczniów podczas przygotowywania stanowisk ćwiczebnych; współpraca w parach: - przenosząc ławeczkę należy dostosować swoje ruchy do ruchów kolegi: poruszać się w tym samym kierunku z taką samą prędkością.	Cztery zastępy (4x5): żółty, zielony, niebieski i kolorowy (utworzony przez nauczyciela); po dwie osoby z zastępów pod nadzorem nauczyciela ustawiają ławeczkę, trzecia ustawia pacholek.  Organizacja pracy: nauczyciel pracuje z zastępem na stanowisku I., kontrolując pracę pozostałych zastępów; zmiany: Iż. →IIż. →IIIż. →IVż. →Iż.	
I. Ćw. równoważne	<b>Pokaz i objaśnienie,</b> 2. Przejście na czworakach po ławeczce; powrót marszem z dotknięciem pacholka (dookoła); 3. Marsz na czworakach po ławeczce z przejściem nad piłką lekarską 1kg (2kg) ułożoną na ringo (wyłącznie nad ringo). 	<b>U:</b> przejście na czworakach po ławeczce nad piłką lekarską. <b>S:</b> zwinność, siła mm obręczy barkowej.		metoda naśladowcza ścisła
II. Zwisy, podpory	Ślizg na ławeczce w leżeniu przodem na kocyku. Ręce symetrycznie obejmują krąg-dzie ławki - przy pomocy rąk należy wykonać poślizg tak długo, aż ręce proste w łokciach znajdą się na dole. W drodze powrotnej, po okrążeniu pacholka dowolnymi podskokami, pozostawienie kocyka dla następnej osoby. 	<b>S:</b> siła mm obręczy barkowej. <b>P:</b> współdziałanie z nauczycielem – po zakończeniu ćwiczenia przygotowanie przyboru dla kolejnego dziecka.  Inwencja ucznia	Dwa kocyki	metoda naśladowcza ścisła
III. Skoki	Skoki zawrotne wzdłuż ławeczki, powrót marszem dookoła pacholka do zastępu.	<b>S:</b> siła obręczy barkowej	5x	metoda naśladowcza ścisła
IV. Ćw. zwinnościowo-akrobatyczne; Podpory	Pełzanie ślalomem pod ławeczką szwedzką, po okrążeniu pacholka dowolnymi podskokami powrót do zastępu. 	<b>S:</b> zwinność, siła obręczy barkowej  Inwencja ucznia	Ławeczka szwedzka wysoka (nowego typu)	metoda naśladowcza ścisła
		<b>P:</b> współdziałanie z nauczycielem podczas porządkowania sali gimnastycznej.  <b>W:</b> Kto mi powie, jak jak należy poprawnie przenosić ławeczkę?	Wyznaczamy inną parę do przeniesienia ławeczki	
Czas do dyspozycji ucznia	Zabawa zaproponowana przez dzieci – w miarę wolnego czasu.	Inwencja uczniów		metoda zabawowa klasyczna
III. Ćw. korekcyjne	<b>Pw.</b> kłęk podparty T1 wznos rp i nł w górę T2 kłęk podparty T3 wznos Lr i PN w górę T4 kłęk podparty		Rozsyпка	
Zabawa uspokajająca	„Kometą” Uczniowie po zdjęciu szarfy wiążą luźny węzeł na jednym końcu. Na polecenie nauczyciela wywołującego kolor podchodzą do wyznaczonej linii i wrzucają „kometę” do jednego z trzech koszy: 1. ☉☉☉: wykonywałem razem z kolegami polecenia nauczyciela szybko i dokładnie 2. ☉☉: starałem się być grzeczny, ćwiczyć i bawić się z koleżankami kolegami ale nie zawsze mi to wychodziło. 3. ☉: starałem się lecz nauczyciel zbyt często musiał mnie upominać.	<b>P:</b> dlaczego warto umieć poprawnie przenosić ławeczki gimnastyczne współdziałając z nauczycielem podczas lekcji? - Ustawiając razem z kolegami przyrządy, szybko i sprawnie, mamy więcej czasu na ćwiczenia i zabawy. - Poprawne przenoszenie ławeczki jest bezpieczne.  <b>P:</b> dzieci próbują ocenić swoje postępowanie podczas lekcji: - czy pomagały nauczycielowi w przeprowadzeniu lekcji zachowując się poprawnie		metoda naśladowcza ścisła
Zakończenie lekcji	Zbiórka, wyróżnienie plusami uczniów, którzy najlepiej pracowali podczas lekcji, pożegnanie.  Nauczyciel: <i>Koniec lekcji. Żegnam Was!</i> Uczniowie: <i>Do widzenia! Do domu (na inne zajęcia) już czas!</i>		Dwuszereg	metoda zabawowa klasyczna

## OBSERWACJA LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Umiejętność obserwacji lekcji wraz z jej dokumentowaniem jest jednym z istotnych elementów kształcenia studentów podczas praktyk. Właściwa obserwacja może być źródłem wielu cennych informacji. Z obserwacji i dokumentowania pracy nauczyciela (później również swoich koleżanek i kolegów) w czasie lekcji student może czerpać nie tylko zasoby ćwiczeń, zabaw, czy gier ruchowych, lecz także korzystać z jego doświadczeń. Ponadto obserwacja lekcji pozwala często na znacznie bardziej wnikliwe i krytyczne (pozytywne i/lub negatywne) spojrzenie na jej przebieg.

Zdaniem Cz. Kupisiewicza (2012, s. 56) „istotą obserwacji jest zamierzone, planowe i systematyczne postrzeganie zjawisk i procesów dydaktycznych w celu ujawnienia towarzyszących im lub wywoływanych przez nie zmian oraz stwierdzenia zachodzących między nimi związków i zależności.” Autor wyróżnia obserwację bezpośrednią lub pośrednią. Obserwacja bezpośrednia to planowe gromadzenie spostrzeżeń przez osobę bezpośrednio obserwującą dane zjawisko lub proces dydaktyczny w jego naturalnych warunkach. Natomiast obserwacja pośrednia polega na celowym i systematycznym spostrzeganiu zjawisk lub procesów utrwalonych za pomocą środków technicznych, np. filmu. Wyraźne sprecyzowanie celu obserwacji oraz opracowanie arkusza to warunki skuteczności, poprawności i rzetelności obserwacji (Kupisiewicz, 2012). Badania W. Wiesnera (2005) dowiodły, że ponad 35% ogółu czynności dydaktycznych nauczyciela to obserwowanie. Podobne wyniki otrzymali w swoich badaniach M. Bukowiec (1987) i W. Srokosz (1993). Informacje otrzymywane od uczącego się poprzez obserwację stanowią podstawę bieżących działań dydaktycznych nauczyciela. „Obserwowanie jest fundamentem całego procesu komunikacji dydaktycznej realizowanego na lekcjach wychowania fizycznego” (Wiesner, 2005, s. 61).

Znaczenie dobrej obserwacji w pracy nauczyciela podczas prowadzenia lekcji oraz pełnienia innych obowiązków zawodowych podkreślono w I części (**Opis efektów kształcenia**) Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz. U. Nr 207, poz. 131) w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W punkcie 2. (**Szczegółowe efekty kształcenia**) tego dokumentu, w podpunkcie 2a) można przeczytać: (absolwent) „potrafi dokonywać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych”, a obserwowaniu i zapisywaniu efektów obserwacji (z wykorzystaniem np. arkusza obserwacji lekcji)

poświęcono podpunkty 2 i 5 w części rozporządzenia dotyczącej praktyk. Zapisano w niej m.in., że *w trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez (...): obserwowanie (pkt 2) oraz analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (pkt 5).*

### **Arkusze obserwacji lekcji**

Efektywna obserwacja lekcji stawia przed praktykantem określone wymagania. Po pierwsze – osoba obserwująca lekcję powinna wiedzieć, co ma zaobserwować, a po drugie – jak właściwie zapisać efekty obserwacji. Jeżeli zadaniem obserwatora jest odnotowanie zastosowanych podczas lekcji zasad, metod, środków czy form organizacyjnych, to najpierw trzeba je poznać i umieć identyfikować. Jeśli natomiast należy zaobserwować i odnotować treść (przebieg) lekcji, to niezbędna jest umiejętność zapisu różnych zadań ruchowych (ćwiczeń, zabaw, gier), a stosowanie przy tym właściwego nazewnictwa wymaga przyswojenia i sprawnego posługiwania się fachową terminologią.

Obserwacja lekcji wychowania fizycznego wymaga zatem przygotowania merytorycznego, posiadania odpowiedniej wiedzy o lekcji i różnych jej elementach. Im bardziej zaawansowana obserwacja, tym większe znaczenie może mieć doświadczenie w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji. Tę wprawę można porównać z doświadczeniem kierowcy w prowadzeniu samochodu. Nie od razu początkujący kierowca potrafi swobodnie kierować autem i jednocześnie obserwować otoczenie oraz wszystko to, co się dzieje dookoła, a tym bardziej przewidywać poczynania innych użytkowników jezdni. Tak samo student nie jest w stanie na początku drogi do zawodu nauczyciela zauważyć wszystko to, co dzieje się podczas lekcji wf. Dlatego wymagania wobec osób obserwujących lekcję wychowania fizycznego i wypełniających arkusze obserwacji muszą rosnać stopniowo.

Jest wiele propozycji i sposobów zapisu efektów obserwacji lekcji. Różnorodność ta wynika z różnych celów obserwacji, a także z różnych jej zakresów. Sam sposób zapisu najczęściej jest jakąś propozycją autora arkusza obserwacji (por. Bronikowski, 2014). Najważniejsze jest jednak, aby kolejne wypełniane przez studentów arkusze obserwacji umożliwiały przygotowanie ich do patrzenia na lekcję z różnych perspektyw i w jak najszerszym zakresie. Jeśli założymy, że obserwacja ma być środkiem do poznawania i doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela, to **szczególnego znaczenia nabierają też wszelkie uwagi, refleksje i wnioski** wynikające z krytycznej analizy obserwowanych zajęć. Te spostrzeżenia mogą wynikać zarówno z bieżącej obserwacji lekcji, jak i stanowić wnioski, wyłonione w wyniku wspólnego omawiania przez studentów oraz nauczyciela-opiekuna efektów obserwacji. Po każdej obserwacji należy bowiem omówić zarówno lekcję, jak i odnotowane przez studentów efekty ob-

serwacji. Niezbędna przy tym jest konstruktywna krytyka, czyli wskazanie zarówno dobrych, jak i słabych stron obserwowanych zajęć (i prowadzących je osób). Podczas omawiania lekcji praktykanci mogą jeszcze uzupełnić swoje arkusze o te informacje, zdarzenia czy czynności, których nie udało im się „wychwycić” podczas obserwacji.

Przygotowując arkusze obserwacji lekcji przyjęto zasadę stopniowego poszerzania zakresu zdarzeń i informacji, które powinny być zaobserwowane przez studenta, a następnie odnotowane w arkuszu. W związku z tym proponuje się różne rodzaje arkuszy – w zależności od stopnia zaawansowania studenta w praktycznej nauce zawodu nauczyciela.

## **Rodzaje obserwacji lekcji**

### 1. Obserwacja ogólna

Ten rodzaj obserwacji koncentruje się na odnotowaniu przebiegu lekcji, czyli jej treści (ćwiczeń, zabaw, gier itp.) oraz podstawowych czynności nauczyciela i uczniów (zbiórka, powitanie, organizacja grupy itp.). Wypełniając arkusz obserwacji student nabiera wprawy w jednoczesnym obserwowaniu i zapisywaniu przebiegu lekcji. Ważne jest też – jak już podkreślono – odnotowanie refleksji i uwag dotyczących realizowanych zajęć. Obserwację ogólną najczęściej stosuje się podczas pierwszych zmagañ studentów z rzeczywistością edukacyjną, np. w trakcie praktyki asystenckiej (wdrożeńiowej).

### 2. Obserwacja ukierunkowana

Obserwacja może być ukierunkowana zarówno na doskonalenie warsztatu metodycznego studenta w przygotowaniu do pracy dydaktycznej nauczyciela, jak i na doskonalenie jego kompetencji wychowawczych. Obserwacja ukierunkowana wymaga wnikliwego skupienia uwagi na określonym zakresie lekcji; na stosowanych przez prowadzącego metodach (nauczania, usprawniania, wychowawczych itp.), zasadach, środkach, formach organizacyjnych itd. Uwaga obserwatora nakierowana jest więc na zaobserwowanie tylko określonego zakresu lekcji, określonych czynności nauczyciela i/lub uczniów.

Arkusze obserwacji ukierunkowanej (np. na doskonalenie kompetencji metodycznych, dydaktycznych czy wychowawczych studenta) wykorzystuje się we wszystkich rodzajach praktyk, z wyjątkiem praktyki asystenckiej (wdrożeńiowej).

### 3. Obserwacja wielokierunkowa (szczegółowa)

Jest to najbardziej pełny i wielowątkowy sposób obserwowania lekcji, zatem arkusz tego rodzaju obserwacji musi zawierać wiele elementów, które składają się na obraz danej lekcji. Właściwe wypełnienie tego arkusza możliwe jest tylko przez zaawansowanego obserwatora. W lekcji wychowania fizycznego dzieje się bardzo

wiele, często grupa ćwiczebna jest rozstawiona podczas zajęć ruchowych na dużej przestrzeni. W takiej sytuacji zauważenie wielu aspektów lekcji, które występują w tym samym czasie, w różnych miejscach, wymaga dużego doświadczenia, dobrej percepcji, zdolności skupienia uwagi, a ponadto gruntownego przygotowania merytorycznego i metodycznego w zakresie dydaktyki wychowania fizycznego. Niemalże znaczenie w obserwacji wielokierunkowej ma opanowanie nie tylko techniki notowania przebiegu lekcji, ale też jednoczesnej interpretacji realizowanych w niej zadań, a także uwag (refleksji) odnoszących się do obserwowanych zdarzeń na lekcji.

Ten rodzaj obserwacji proponuje się studentom w ostatnich etapach praktykowania, np. podczas praktyki nauczycielskiej w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej.

Jak widać, efektywna obserwacja lekcji wychowania fizycznego stawia przed studentem duże wymagania. Ze względu na dynamikę zdarzeń, które dzieją się często równoległe i nierzadko na dużej przestrzeni należy podkreślić, że wnikliwa obserwacja lekcji wf i innych zajęć ruchowych, a także zapis efektów obserwacji, nie jest łatwym zadaniem. Warto jednak podjąć ten trud, by móc jak najpełniej skorzystać z często wieloletnich doświadczeń nauczycieli – opiekunów praktyk, bądź spojrzeć krytycznie na lekcje prowadzone przez innych praktykantów, poszukując zarówno dobrych, jak i słabszych stron przygotowanych i realizowanych przez nich zajęć.

## **Bibliografia**

- Bukowiec M. 1987. *Analiza czynności nauczyciela i uczniów oraz interakcji między nimi w czasie lekcji wychowania fizycznego*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 1.
- Bronikowski M. 2014. *Jakość w szkolnym wychowaniu fizycznym – sprawa pilna!* W: *Współczesne problemy wychowania fizycznego*. Red. K. Skalik, J. Polechoński. Wydawnictwo AWF, Katowice.
- Kupisiewicz Cz. 2012. *Dydaktyka. Podręcznik częściowo programowany*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Srokosz W. 1993. *Psychologiczne uwarunkowania czynności lekcyjnych nauczyciela kultury fizycznej*. Wydawnictwo Monograficzne Nr 55, AWF, Kraków.
- Wiesner W. 2005. *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach wychowania fizycznego a poziom autorytaryzmu nauczycieli*. Wydawnictwo AWF, Wrocław.

**Konspekt lekcji zabaw i gier ruchowych – tok mieszany**  
klasa III, szkoła podstawowa

**Temat:** Nauka zabaw i gier doskonalących liczenie do 100

**Cele szczegółowe:**

- U: Uczeń zna zabawy i gry doskonalące liczenie do 100: „Magiczna liczba 7”, „Parzyste – Nieparzyste”, „Poszukiwacze skarbów”
- S: Uczeń pracuje nad koordynacją słuchowo-ruchową oraz rytmem
- W: Uczeń wie, że praca i talent są kluczami do sukcesu
- P: Uczeń umie wygrywać bez pychy i przegrywać z pokorą

**Warunki prowadzenia lekcji:**

**Miejsce:** sala gimnastyczna

**Liczba uczniów:** 24 ów., 2 nów.

**Czas:** 45min.

**Sprzęt:** 36 woreczków, 24 szarfy (po 12 w jednym kolorze).

W klasach I-III należy dążyć do prowadzenia zajęć integrujących wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów. W zabawach ruchowych można efektywnie utrwalać wiedzę i umiejętności również z matematyki.

**Korelacja celów szczegółowych lekcji:** zabawy rytmiczne z elementami matematyki z jednej strony doskonalą umiejętności liczenia w zakresie 100, a z drugiej kształtują poczucie rytmu oraz koordynację słuchowo-ruchową; umiejętności matematyczne są zależne od efektywnej pracy, ale też od udziału. Dla niektórych dzieci trudności w liczeniu w tej lekcji mogą wiązać się z przegraną w zabawach i grach.

Ćwiczenia rytmiczne aktywizują centralny układ nerwowy do bardziej efektywnej pracy, co ma pozytywny wpływ na zdolność rozwiązywania zadań matematycznych. Zapoznaj się z Metodą P. Dennison’a GIMNASTYKA MÓZGU.

Zabawy ze śpiewem istotnie kształtują zdolność poczucia rytmu. Rytm (obok nerwowy) jest zdolnością stanowiącą podstawę koordynacji ruchu. Możemy go kształtować nie tylko poprzez ćwiczenia rytmiczne (marsz, bieg, czworakowanie, jazda na rowerze, pływanie i inne), ale też poprzez rytmiczny śpiew, w szczególności, gdy połączony jest z rytmicznym ruchem.

Ćwiczenia kształtujące zrealizowano z zastosowaniem metody zabawowej, która powinna dominować w pracy z małymi dziećmi.

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
<b>Część I</b>			
Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji.	W: podczas dzisiejszej lekcji będziecie mogli wykazać się umiejętnością liczenia do 100. Ci, którzy pilnie pracowali podczas lekcji matematyki i samodzielnie odrabiali zadania mają większą szansę na zwycięstwo.	Grupa w okręgu
Zabawa ożywiająca i orientacyjno-porządkowa	<u>„Magiczna liczba 7”</u> Podczas wspólnego śpiewania tekstu: „Czy znasz, czy znasz magiczną liczbę 7! (2x), grupa trzymając się za ręce: a) maszeruje w kole w prawo. Następnie na słowa „Tak jest 1” (1) wszyscy się zatrzymują i rytmicznie uginają i prostują RR głośno licząc – „jeden, dwa”. Dalej w kole śpiewamy tekst jw. I b) marsz w lewo; „Tak jest 2”, (2) - rytmicznie: chwyt za biodra – odliczamy „jeden”, chwyt za kolana – „dwa”, chwyt za stopy – „trzy”. Kontynuujemy jw., ale: c) krok odstawno-dostawny w prawo, „Tak jest 3”, (3) - kłaśnięcie pod kolanem PN – „jeden”, kłaśnięcie pod kolanem LN – „dwa”, d) jw., ale w lewo, „Tak jest 4”, (4) – kłaśnięcie nad głową – „jeden”, skłon boczny T w prawo i kłaśnięcie PR w P kolano z prawej str. – „dwa”, kłaśnięcie nad głową – „trzy”, skłon boczny T w lewo i kłaśnięcie LR w L kolano z lewej str. – „cztery”, e) bieg w prawo, „Tak jest 5”, (5) - kłaśnięcie PR w L stopę z przodu – „jeden”, kłaśnięcie LR w P stopę z przodu – „dwa”; f) bieg w lewo, „Tak jest 6”, (6) - podpór leżąc przodem – „jeden”, podskokiem przysiad podparty – „dwa”; g) bieg krokiem polkowym w prawo, „Tak jest 7”, (7) – podskokiem rozkrok i kłaśnięcie nad głową – „jeden”, podskokiem powrót do stania, RRR w bok – „dwa”; h) bieg krokiem polkowym w lewo; następnie powtarzamy 1 raz każde ćwiczenie wraz z hasłem: „Tak jest 1”- ów. jw., „Tak jest 2” itd.	U: nauka zabawy „Magiczna liczba 7”	Nauczyciel ćwiczy wspólnie z uczniami
Ćw. RR			Każde ćwiczenie w zabawie
Ćw. T w pł. strzałkowej w przód			powtarzamy 3 razy
Ćw. NN			
Ćw. T w pł. czołowej			
Ćw. T w pł. poprzecznej			
Ćw. w podporze			
Ćw. w podskokach			
Gra ożywiająca i orientacyjno – porządkowa	<u>„Parzyste – Nieparzyste” ze zmianą miejsc.</u> I grupa – to liczby Parzyste, II grupa – liczby Nieparzyste. Wybieramy 2 osoby – po jednej z każdej grupy i ustawiamy je w linii środkowej boiska. Pozostałe dzieci ustawiają się na liniach końcowych; na każdej z nich jest mniej więcej połowa dzieci Parzystych i połowa Nieparzystych. Następnie N-el wywołuje różne działania matematyczne z zakresu dodawania i odejmowania – najpierw proste, potem coraz trudniejsze. Dzieci w pamięci obliczają wynik i jeśli stanowi go liczba parzysta, to na drugą stronę boiska przebiegają dzieci Parzyste, a na linii środkowej przebiegających łapie wówczas tylko osoba Nieparzysta. Kogo złapie, ten zamienia się szarfą i staje na linii środkowej. Za każdą pomyłkę drużyna przeciwna otrzymuje punkt. Wygrywa zespół, który zdobędzie więcej punktów. <u>Przykładowe działania:</u> 1) 12 + 16 = ? 2) 18 + 23 = ? 3) 67 – 13 + 2 = ? 4) 89 – 34 + 6 = ? itd.	U: Nauka gry „Parzyste – Nieparzyste”. Doskonalenie dodawania i odejmowania w zakresie do 100. S: koordynacja słuchowo-ruchowa P: Umieć wygrywać, ale też przegrywać. W: Na zwycięstwo trzeba pracować! Sportowcy, by osiągnąć sukces, trenują codziennie. Jeśli czasem przegrywasz, zwykle to oznacza, że trzeba więcej ćwiczyć. Z liczeniem jest tak samo. Im więcej ćwiczysz, tym jesteś lepszy.	Na boisku do siatkówki. Podział losowy na dwie grupy; (połowa okręgu – I grupa, pozostali – II grupa.) Każda grupa jest oznaczona jednym kolorem szarf. Szarfy rozdają niećwiczący.
Gra orientacyjno – porządkowa i bieżna	<u>„Parzyste – Nieparzyste”</u> Przebieg taki, jak znanej zabawy „Dzień i noc”. Grupy siadają w szeregach w odł. 1 m od linii środkowej, tyłem do siebie. Na hasło N-la „Parzyste” - wszystkie osoby z grupy Parzystych uciekają w kierunku linii końcowej na własnym boisku, a Nieparzyste ich gonią. Wolno gonić tylko do linii końcowej. Każdy złapany – to punkt dla przeciwników. Prowadzący w czasie zabawy tyle samo razy wywołuje Parzystych, co Nieparzystych. Za każdym razem można zmienić pozycje wyjściową; np.: siad skrzyżny, siad prosty, stanie jednożół, kłęk	S: koordynacja słuchowo - ruchowa	Punkty odnotowują niećwiczący.

Odmianą nauczanej zabawy jest znana dzieciom i lubiana wersja zabawy „Dzień i noc”. Jej celem jest odreagowanie ewentualnych napięć u uczniów, którzy przegrali w poprzedniej zabawie, a także wzmacnianie pozytywnych emocji.



	podparty, leżenie przodem, podpór leżąc przodem.		boiska. Za liniami końcowymi są co najmniej 3 m odl. od ściany i innych przeszkód.	
<b>Część II</b>				
Zab. Bieżna	<u>Parzyste – Nieparzyste” w parze.</u> W parach dzieci za pomocą wycieczki wskazują kto goni; druga osoba ucieka. Po złapaniu zmiana ról. Uwaga! Nie wolno się zderzyć z innymi ćwiczącymi! <u>Wycieczka „Na ulicy Beja, złapali rodzaje, raz, dwa, trzy, gonisz ty!”</u>	P: Po złapaniu od razu gonie, po przegranej – nie poddaje się; od razu zaczynam walkę o zwycięstwo.  W: Wygrana ze słabszym nie powinna cieszyć. Źródłem prawdziwej radości jest zwycięstwo z rywalem co najmniej równorzdnym.  S: rytm	Dzieci dobierają się w pary; jedna osoba, jest Parzystą, a druga - Nieparzystą. N-el kontroluje, by w parze były osoby o wyrównanych szansach na zwycięstwo.	
Zab. na czworaka i bieżna	<u>Poszukiwacze skarbów</u> Wszystkie osoby Parzyste (z poprzedniej zabawy) tworzą koło trzymając się za ręce i stoją w rozkroku (wejście do jaskini). Druga osoba z pary jest <u>Poszukiwaczem skarbów</u> i ustawia się krok za pierwszą, która stojąc w rozkroku tworzy wejście do jaskini. W środku koła leżą szarfy, o jedną mniej, niż Poszukiwaczy. Prowadzący oznajmia, że wie, gdzie jest ukryty skarb, ale najpierw trzeba odgadnąć, gdzie jest klucz do skarbu. Kluczem jest liczba 7. Prowadzący wywołuje różne działania matematyczne, ale startujemy do wyścigu, gdy wynikiem działania jest liczba 7. Do skarbu trzeba dotrzeć w 2 godziny; wszyscy 2 razy obiegają koło w prawo, potem przez własne wejście do jaskini docierają na czworaka do skarbu i zabierają po jednej szarfy. Osoba, dla której braknie szarfy, do kolejnej lekcji w przygotowanie jedną zagadkę <u>matematyczną</u> na gazetkę klasową (szuka skarbu w innym miejscu.) Zabawę powtarzamy, ale w drugim wyścigu wszyscy Poszukiwacze poruszają się na czworaka. <u>Grupy za każdym razem zamieniają się rolami i ustawieniem.</u>	U: nauka zabawy „Poszukiwacze skarbu”. Doskonalenie liczenia w zakresie do 100.  S: koordynacja słuchowo – ruchowa  W: Praca i talent są kluczami do sukcesu. Każdy ma swoje talenty i nie wszystkim z taką samą łatwością przychodzi wygrana w wyścigu, czy rozwiązywanie zadań matematycznych. Jednak pracując nad sobą możesz być coraz lepszy.  P: Umieć wygrać bez pychy i przegrwać z pokorą.	W parach na obwodzie koła.  N – el rozkłada szarfy na podłodze.	
<u>Zab. orientacyjno – porządkowa</u>	<u>„Koła, rzędy, szeregi”</u> Wszyscy biegną w rozszpocy; na sygnał N - la ustawiają się w sposób przez niego wskazany i w odpowiednio licznych grupach. N-el podaje hasła, np. „koło 3” – grupa ustawia się w 3-osobowych kołach. Ostatnie hasło – „rząd 6”.	S: koordynacja słuchowo - ruchowa	Zebranie szarf.	
Gra bieżna	<u>„Wyścig numerów 1”</u> Odliczyć kolejno w rzędach, każdy pamięta swój numer. Wywołane osoby oznaczone numerem wybiegają z rzędu, następnie biegną dookoła w lewo za ustawionymi za rzedami pacholkami, po czym wracają na swoje miejsce. Można wywołać jeden numer (cyfrę), kilka numerów (cyfr), lub 2-3 – cyfrową liczbę. Bieg wykonują wszystkie osoby oznaczone wywołanym numerem (cyfrą). Wygrywa zespół, który prawidłowo i najszybciej wykona zadanie oraz ustawi się z powrotem w rzędzie między pacholkami stojącymi z przodu i z tyłu rzędu. I m-ce – 4 pkt., II m-ce – 3 pkt., III m-ce – 2 pkt., IV m-ce – 1 pkt.	S: koordynacja słuchowo – ruchowa  W: Aby grupa mogła wygrać, wszyscy powinni starać się wykonać zadanie jak najlepiej.	Dynamiczny podział grupy na 4 zespoły 6-osobowe.	
Gra rzutna	<u>„Wyścig numerów II”</u> N-el wywołuje proste działania - najpierw mnożenie, a potem dzielenie - w zakresie do 100. Do wyścigu startują osoby (cyfry), stanowiące wynik działania. Wszyscy biegną w lewo. Punktacja w rywalizacji – jw.  <u>„Rzuty do celu woreczkami”</u> Jedna osoba z każdej pary stoi w kole zewnętrznym; pozostałe dzieci w małym kole współśrodkowym w siadzie skrzyżnym skorygowanym, przodem do koła zewnętrznego. RR złączone z przodu tworzą koło. Nauczyciel wywołuje różne działania matematyczne – mnożenie i dzielenie do 100. Dzieci w pamięci obliczają wynik i głośno go wypowiadając rzucają woreczkiem do koła utworzonego z rąk partnera. Punkt zdobywamy za prawidłowy wynik, a dodatkowy za celny rzut. Każdy sumuje swoje punkty. Po podaniu trzech działań i trzech rzutach woreczkiem - zmiana ról. Wygrywają osoby, które zdobyły najwięcej punktów.  <u>„Podbijanie woreczków w parze”</u> Osoby z pary stojące w środku okręgu otrzymują 3 woreczki. Na sygnał N-la wypuszczają z ręki przed sobą woreczek i starają się go podbić nogą do partnera. Najpierw podbijamy 3 x PN, potem 3 x LN, a następnie zamieniamy się rolami.	S: koordynacja słuchowo – ruchowa  U: Doskonalenie mnożenia i dzielenia do 100.  S: koordynacja słuchowo – ruchowa  U: Doskonalenie mnożenia i dzielenia do 100.	N – el ustawia rzędy promieniście, wszyscy podbiegają do siebie, w środku sali. Pierwsi w rzędach stoją w narożnikach kwadratu ustawionego z pacholków, o boku ok. 2,5 m. Dzieci ust. w rzędach ,w odl. od siebie równej długości RR. Za rzedami, ok. 1 m, stawiamy drugi pacholek.  Nćw, liczą i zapisują punkty  Grupa ustawiona jw.  Podsumowanie punktacji  Wszyscy w parach takich, jak w zabawie „Poszukiwacze skarbów” Tworzymy dwa koła współśrodkowe w odl. ok. 2,5 m Nć rozdają każdemu z koła zewnętrznego po 3 woreczki.	
Zabawa kopna i z podbijaniem	<u>„Kroki: 4 3 2 1 – 1 2 3 4”</u> Wszystkie dzieci łącznie w kole trzymają się za ręce. Najpierw w marszu wszyscy idą 4 kroki w przód do środka koła, potem 3 tyłem na zewnątrz, następnie: 2 w przód i 1 w tył, 1 w przód i 2 w tył, 3 w przód i 4 w tył. Najpierw w marszu, potem w podskokach.  Zabawa ze śpiewem – „Geografia ciała”. Wszyscy śpiewają piosenkę i jednocześnie pokazują obręcz zawarte w tekście części ciała.	S: koordynacja słuchowo - ruchowa, rytm	Ust. jw., ale zwiększyć koło zewnętrzne – 2 kroki w tył. Dzieci z koła wewnętrznego mają po 3 woreczki Nćw. pomagają rozdać woreczki.  Wszyscy w jednym	

Ze względu na kontynuację zabawy „Parzyste-Nieparzyste”, zdecydowano się na zamianę kolejności zabaw proponowanych w II cz. lekcji. Zabawa na czworaka jest tu po zabawie bieżnej. Mimo to zachowano zasady budowy lekcji.

Wycieczki są ciekawymi i atrakcyjnymi ćwiczeniami kształtującymi zdolność rytmizacji.

Dzieci są aktywizowane do samodzielnego poszukiwania informacji.

Zabawy na czworaka wzmacniają czynny i bierny układ ruchu. Częste zmiany stosowano, by nie przeciążyć śródgręzy i nadgarstków u dzieci (nie zakończony proces kostnienia).

Wprowadzona tu zabawa orientacyjno-porządkowa służy działaniom organizacyjnym. W lekcji typu zabawy i gry ruchowe powinno się stosować głównie taki, dynamiczny sposób podziału grupy.

W zabawie „Poszukiwacze skarbów” wszyscy biegną w prawo, dlatego teraz biegną w lewo (zasada zmienności pracy).

Nie wprowadzono zadań z liczeniem, bo podbijanie woreczka nogą może stanowić trudność dla ćwiczących i wymaga skupienia uwagi. Małe dzieci nie potrafią skupić uwagi jednocześnie na dwóch trudnych zadaniach.

Po zabawach i grach z elementami rywalizacji ważne jest, by na zakończenie lekcji dzieci z powrotem tworzyły zintegrowaną grupę. Dlatego pozostałe zabawy są realizowane w jednym kole. Ustawienie w kole sprzyja integracji grupy.

Zabawa koordynacyjna i skoczna	„Głowa, ramiona, kolana pięty, kolana pięty, kolana pięty, Głowa, ramiona, kolana pięty, oczy, uszy, usta, nos.” Powtórzyc kilka razy, za każdym razem coraz szybciej. Kto się pomyli odpowiada na pytanie nauczyciela z tabliczki mnożenia do 100.	S: koordynacja słuchowo - ruchowa, rytm	kole. Powtórzyc 2 razy w marszu i 2 razy w podskokach. Wszyscy głośno liczą kroki.
Zabawa wspomagająca osiągnięcie celów lekcji		U: Doskonalenie mnożenia i dzielenia do 100.	Ust. – jw.
<b>Część III</b>			
Zabawa kompensacyjna, korekcyjna i uspokajająca	<u>Usypiacz</u> N-el wybiera poprzez dowolną wyliczankę (np. „Ene, due...”) jedną osobę, która wchodzi do środka koła i będzie odgadywać, kto jest Usypiaczem. Następnie wszyscy zamykają oczy, a N - el dotknięciem dowolnej osoby w ramię wybiera Usypiacza. Na sygnał wszyscy otwierają oczy, a Usypiacz dyskretnie mrugnięciem „usypia” dowolne osoby. Ten, kto zauważy mrugnięcie w swoim kierunku liczy w pamięci do trzech i kładzie się na plecach. <u>Osoba w środku stara się odgadnąć, kto jest usypiaczem, zanim wszyscy zostaną „uśpieni”</u> . Po odgadnięciu wybieramy nowego Usypiacza		Ust. – jw., <u>siad skrzyżny skorygowany</u> .
Zakończenie lekcji	Zbiórka, podsumowanie lekcji i motywowanie do samodzielnej pracy. Pożegnanie.	W: Każdy, to pracuje nad sobą, osiąga sukces na miarę swoich możliwości.	

Skoordynowana praca ciała oraz wysilek intelektualny (zadania matematyczne) wymaga intensywnej pracy mózgu. Kompensacja takiego rodzaju wysiłku powinna umożliwić rozluźnienie mięśni, głównie szyi i karku (leżenie), a także zrelaksowanie mózgu oraz ograniczenia pracy receptorów.

Ta pozycja wyjściowa w zabawie pozwala zaakcentować korekcję postawy ciała u dzieci.

Reguły zabawy są skonstruowane tak, by nie wywierać presji na uczestników i jak najefektywniej ich wyciszyć (zasada racjonalnego natężenia wysiłku w lekcji).

**Konspekt lekcji gimnastyki**  
kl. IV, dziewczęta/chłopcy, szkoła podstawowa

**Temat:** Nauka stania na rękach

**Cele szczegółowe:**

**U:** Uczeń potrafi wykonywać kontrolowane ćwiczenia statyczne i dynamiczne w przysiadzie podpartym oraz w podporach leżąc i zwieszonym

**S:** Uczeń pracuje nad siłą mięśni brzucha i grzbietu

**W:** Uczeń wie, jakie jest znaczenie siły mięśni posturalnych dla prawidłowej postawy ciała

**P:** Świadoma kontrola prawidłowej postawy ciała i pracy mięśni.

**Warunki prowadzenia lekcji:**

**Miejsce:** boisko tartanowe wielofunkcyjne




**Liczba uczniów:** 17 ćwiczących

**Czas:** 45min

**Sprzęt:** mata gimnastyczna (ok. 12m)

**Korelacja celów szczegółowych lekcji:**

w staniu na rękach niezbędna jest siła mięśni brzucha, grzbietu i pośladków. Są to mięśnie posturalne, które decydują o prawidłowej postawie ciała. Świadoma kontrola pracy mięśni ułatwia wykonanie stania na rękach, a także utrzymanie właściwej postawy ciała.

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
<b>Część I</b>			
Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie zadań lekcji.	W: dbałość o prawidłową postawę ciała prowadzi do kształtowania ładnej sylwetki i zdrowego funkcjonowania ciała. Dla prawidłowej postawy ciała szczególnie ważna jest siła mm brzucha, grzbietu i pośladków (mm posturalne).	Na obwodzie koła
Ćwiczenia ożywiające	1. Pokażcie, jak budząc się rano, przeciągacie się w łóżku lub zaraz po wstaniu z łóżka. 2. „Odganianie komarów” – dzieci swobodnie biegają po sali i naśladują odganianie komarów.		
Ćw. RR	Wyobraźcie sobie, że ściskacie dłońmi orzecha lub rozciągacie gumę: przed sobą, za plecami, wysoko w górze, nisko w dole, z boku itp.		Ustawienie w rozpsyce – możliwe duże odstępy między ćwiczącymi
Ćw. T w pl. strzałkowej w przód	W siadzie prostym; komu uda się chwycić dłońmi za: kolana, kostki, stopy i wytrzymać tak 5 sekund? Z postawy zasadniczej <b>wypady w różnych kierunkach</b> , na lewą i prawą N.		
Ćw. NN	Wyobraźcie sobie, że stoicie tyłem do ściany, do której przylegają całe plecy. Trzymając RR w bok, przesuwasz raz jedną, raz drugą R bokiem w dół, po „ścianie”.	P: świadoma kontrola pracy mm	
Ćw. T w pl. czołowej	Kto potrafi stojąc na jednej N przyciągnąć kolano uniesionej N jak najbliższej klatki piersiowej i wytrzymać w takiej pozycji 3, 5, 7 sekund? To samo stojąc na drugiej N.		
Ćw. równowagi	W leżeniu przodem; komu uda się unieść i utrzymać nad podłogą najpierw RR, potem NN 3, 5, 7 sekund.		
Ćw. mm grzbietu	N-eł pokazuje planszę z trzema różnymi ćw. mm brzucha, uczniowie wybierają przynajmniej dwa.		
Ćw. mm brzucha	Ryc. 1  Ryc. 2  Ryc. 3 		Każde ćw. powtórzyć 5 – 10x
Ćw. T w pl. złożonej	W siadzie prostym; spróbujcie wykonać skręt tułowia w prawo z jednoczesnym oparciem dłońmi o podłogę i ugięciem RR. Z przysiadu podpartego – „Wierżanie konika”. W każdym następnym powtórzeniu ćw. należy coraz wyżej unieść NN i biodra.		
Ćw. w podporach	„Pajacyki” z przemieszczaniem się w różnych kierunkach. Uwaga: nie wolno się zderzyć z innymi ćwiczącymi	U: ćw. przygotowujące do nauki stania na RR W: to ćwiczenie wzmacniania mm posturalne P: świadoma kontrola pracy mm	Powtórzyć min. 3x
Ćw. w podskokach			

Ćwiczenia: ożywiające, RR, T w pl. czołowej, w podporze, w podskokach są realizowane metodą zabawowo-naśladowczą

Ćwiczenia: T w pl. strzałkowej w przód, równowagi, mm grzbietu są realizowane metodą bezpośredniej celowości ruchu (zadaniową) – zadania otwarte

W ćw. NN i T w pl. złożonej stosuje się metodę bezpośredniej celowości ruchu – zadania zamknięte

Metoda programowanego uczenia się.

Część II			
Zabawa bieżną	„Berek most” – dwie osoby gonią, pozostałe uciekają. Pozycją chroniącą przed złapaniem jest podpór leżąc przodem.	W: staramy się utrzymać całe ciało w jednej linii – od głowy do stóp i kontrolować napięcie mięśni brzucha i grzbietu	Zaczynamy na ograniczonej przestrzeni, stopniowo zwiększając teren zabawy.
Ćw. równowagi	Czy potrafisz utrzymać równowagę przez 5 sekund, przyjmując różne pozycje ciała. N-el określa punkty podparcia (np. jedna R, jedna N).	U: ćw. przygotowujące do stania na RR S: siła mm posturalnych P: świadoma kontrola pracy mm.	Wszystkie ćw. w tej grupie wykonywane są na rozłożonej macie gimnastycznej Dobór celowy par wg wysokości i masy ciała. W rozspęce z dużymi odstępami między ćwiczącymi.
Ćw. zwinnościowo-akrobatyczne	Pokaz i objaśnienie 1. W parach w szeregu wzdłuż sali. Jedna osoba z pary stoi w rozkroku, druga w przysiadzie podpartym, przodem do partnera.  Z przysiadu podpartego „wierzganie konika”, biodra i NN unosimy coraz wyżej, a partner asekuje ćwiczącego przytrzymując go za biodra. Zmiana ćwiczących.	U: nauka stania na RR (cz. I) W: staramy się utrzymać całe ciało w jednej linii – od głowy do stóp  P: świadoma kontrola pracy mm S: siła mm posturalnych	Przy drabinkach.
Zwisy i podpory	2. Ćwiczenie „zawrotki”  3. Z podporu leżąc przodem tyłem do drabinek przechodzimy do podporu zwieszono przodem z zatrzymaniem i stabilizacją pozycji (całe ciało w jednej linii) po wejściu na każdy wyższy szczebel drabinek.  W truchcie w różnych kierunkach. Na sygnał N-la należy wykonać dowolne przeskoکی nad wybraną linią boiska. Spróbujcie wybierać skoki tak, by po kolejnym sygnale zwiększać stopień trudności podskoków.  Uczniowie wybierają sobie dowolną, znaną zabawę bieżną i bawią się wspólnie.	P: świadoma kontrola pracy mm S: siła mm posturalnych U: ćw. wspomagające nauczanie stania na RR	
Skok			
Czas do dyspozycji ucznia			ok. 5 min. N-el proponuje uczniom 2-3 zabawy – do wyboru
Część III			
Zab. kompensacyjna	„Pajacyki i gumoludki” – ćwiczący przemieszczają się po sali w różnych kierunkach za liderem. Najpierw naśladują „pajacyki”, potem „gumoludki”.		Liderem może być uczeń lub N-el
Zab. uspokajająca i korekcyjna	„Zoom” – Zwracając głowę w stronę najbliższego sąsiada, kolejne osoby mówią szybko „zoom”. Po „hamowaniu” (odgłos hamującego samochodu) następuje zmiana kierunku.	P: kontrola prawidłowego siadu skrzyżnego skorygowanego	Ustawienie w kole, w siadzie skrzyżnym skorygowanym
Zakończenie lekcji	Zbiórka, podsumowanie, wyróżnienia, pożegnanie	W: wszyscy pamiętajmy o utrzymywaniu prawidłowej postawy ciała – codziennie, w szkole i poza szkołą!	

Zamiast zabawy bieżnej, można również przeprowadzić ćw., zabawę lub grę o charakterze użytkowym – np. czworakowanie, bieg lub bieg w połączeniu z rzutem lub skokiem.

Metoda bezpośredniej celowości ruchu – zadanie otwarte.

Ćw. równoważne kształtują świadomość ciała w przestrzeni; kontrolowana praca mm. brzucha, grzbietu i pośladków przygotowuje do nauki stania na RR. Z tego powodu zamieniono kolejność ćwiczeń realizowanych w toku II części lekcji. Zasady budowy lekcji są zachowane.

Stanie na RR jest również ćwiczeniem w podporze, zrezygnowano z dodatkowych ćwiczeń obciążających kończyny górne, w szczególności nadgarstki.

Zawrotka jest formą samoasekuracji stania na RR. Może być przydatna przy podejmowaniu samodzielnych prób stania na RR przez uczniów.

Kompensacja mm zaangażowanych w staniu na RR (ćw. statyczne) wymaga wykonania potem ćw. dynamicznego w celu obniżenia napięcia mm, usprawnienia krążenia obwodowego i poprawy trofiki (odżywianie) mm. Ćw. siły wzmagają napięcie mm, co jest kompensowane przez ćw. rozluźniające i rozciągające (gumoludki).

**Konspekt lekcji gimnastyki**  
klasa II, chłopcy, gimnazjum

**Temat lekcji:** Nowoczesne formy aktywności ruchowej - parkour

**Cele szczegółowe:**

U: Uczeń wykonuje elementy techniczne stosowane w parkourze - „PK roll” - lądowanie poprzez przewrót przez bark oraz „precision jump” - skok precyzyjny

S: Uczeń pracuje nad koordynacją ruchową i równowagą

W: Uczeń zna pojęcie parkour; wie, gdzie można bezpiecznie uprawiać tę formę aktywności ruchowej

P: Uczeń wykonuje ćwiczenia samodzielnie, przyjmuje odpowiedzialność za bezpieczeństwo własne i innych

**Warunki prowadzenia lekcji:**

**Miejsce:** sala gimnastyczna

**Liczba ćwiczących:** 16

**Czas:** 45min

**Sprzęt:** materace (15), materac z narysowanymi okręgami różnej wielkości, stepy (11), lina, skrzynie (2), laptop, karty z rozrysowanymi ćwiczeniami, laweczki (2), obręcz hula-hop (10)

**Korelacja celów lekcji:**

- wszystkie elementy techniczne stosowane w parkourze wymagają dobrej koordynacji ruchowej, a przy pokonywaniu przeszkód - również poczucia równowagi,  
- wprowadzając nowe formy aktywności ruchowej należy zapoznać uczniów z miejscami, w których mogą je uprawiać,  
- parkour może być dobrą formą na zachęcenie uczniów do aktywności ruchowej w czasie wolnym. Ważne jest również, by byli świadomi, jak chronić siebie i innych oraz że każdy sport wymaga odpowiedzialności.

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
<b>Część I</b>			
Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji	W: parkour jest formą aktywności ruchowej polegającą na kreatywnym pokonywaniu przeszkód i wymaga od zawodników (Traceurów) bardzo dużej sprawności motorycznej, ale również odwagi i odpowiedzialności.	Na obwodzie koła
Zabawa orientacyjno-porządkowa	„Brzeg – rzeka” - uczniowie ustawieni przed linią w szeregu (znajdują się na „brzegu”). Na hasło N-la „rzeka” uczniowie przeskakują obunóż linię, na hasło „brzeg” podskokiem wracają przed linię. N-el przyspiesza wypowiadanie hasel.		
Zabawa ożywiająca i orientacyjno-porządkowa	„Gonitwa po liniach” - ćwiczący biegają po wszystkich liniach. N-el wywołuje kolory linii – uczniowie muszą jak najszybciej opuścić linie w tym kolorze.	U: ćw. przygotowujące do nauki skoku precyzyjnego.	
Ćw. RR	Pw. rozkrok wąski, RR ugięte przed T. T1, T2 – imitacja uderzenia hakiem prawa-lewa T3, T4 – imitacja uderzenia prostego, prawa – lewa T5, T6 – jw. lewa – prawa T7, T8 – imitacja uderzenia w górę, prawa – lewa		Do muzyki, na obwodzie koła. N-el ćwiczy wspólnie z uczniami
Ćw. T w pł. strz. w przód	Pw. rozkrok o lekko ugiętych kolanach, RR ugięte przed T, T pochylony do przodu T1 – imitacja uniku tułowiem w lewo T2 – imitacja uniku tułowiem w prawo T3 – jak T1 T4 – jak T2		
Ćw. NN	Stojąc w wąskim rozkroku przejście do półprzysiadu i wytrzymanie pozycji. Po kilku powtórzeniach z półprzysiadu wypadamy prawą i lewą N w przód, w bok.		
Ćw. T w pł. czołowej	Rozkrok, RR w górę, chwyt za dłonie osoby po prawej i lewej stronie - wspólne skłony T w lewo i prawo.		
Ćw. równoważne	W staniu jednożąd – przyciąganie uniesionej N do klatki piersiowej, przytrzymanie rękami. Zmiana NN.		
Ćw. mm grzbietu i ćw. mm brzucha	Pw. leżenie przodem T1 – wznos RR i NN T2 – opust RR i NN T3, T4 – przetoczenie do leżenia tyłem T5 – siad równoważny T6 – leżenie tyłem T7, T8 – przetoczenie do leżenia przodem		
Ćw. T w pł. złożonej	W szkielet rozkrocznym, RR w górę - obszerne krążenia tułowia w prawo, w lewo.		
Ćw. w podporach	Podpór leżąc przodem na przedramionach - poruszanie się w tej pozycji w przód i tył. Kto potrafi, porusza się odrywając obie RR równocześnie od podłoża.		
Ćw. w podskokach	Skoki obunóż przód – tył, płasko, przez dowolną linię. Kontakt z podłożem ma jedynie śródstopie.	U: ćw. przygotowujące do nauki skoku precyzyjnego.	
<b>Część II</b>			
Bieg, wyścig, zabawa bieżna	„Wszyscy za liderem” - cała grupa biegnie w rzędzie za prowadzącym. Ten wykonuje nagle zmiany kierunku biegu oraz skoki z linii na linię.	W: parkour można uprawiać wszędzie tam, gdzie są przeszkody do pokonywania. Możecie np. poćwiczyć w skateparku. P: Należy jednak pamiętać o tym, by zawsze dbać o bezpieczeństwo swoje i innych.	W trakcie II cz. lekcji dynamiczna muzyka w tle.  Podział na 3 zastępy. Przy każdym stanowisku przygotowany rysunek z ćwiczeniem. Dodatkowo na laptopie pokazywane są filmiki
Ćw. zwinnościowo – akrobatyczne	<b>Zastęp I</b> Pokaz i objaśnienie 1. Zaznaczenie przez N-la dłońmi linii na plecach, by uświadomić uczniom, która ich część będzie miała kontakt z podłożem.	U: nauka przewrotu przez bark S: Koordynacja ruchowa	

Muzyka w trakcie lekcji wfdaje uczniom poczucie swobody, zachęca do ćwiczeń (przy parkourze muzyka może stanowić tło dla wykonywanych ćwiczeń akrobatycznych).  
Zwróć uwagę na właściwy dobór utworu muzycznego do ćwiczeń (również ze względu na tekst).

Technologia informatyczna jest przydatna również w lekcjach wfd. Rozwiązanie tutaj prezentowane ma związek z zasadą poglądowości oraz metodą programowanego nauczania.

	<p>2. Przewrót przez bark z kłęk po pochylni z asekuracją N-la.</p> <p>3. Przewrót jw., ale z przysiadu podpartego, potem z przysiadu.</p> <p>4. Po kilku podskokach obunóż wykonanie półprzysiadu i przewrót.</p> <p>5. Zeskok z dwóch steperów, lądowanie do półprzysiadu, przewrót przez bark.</p> <p><b>Zastęp II</b></p> <p>1. Podskoki na śródstopiu w miejscu.</p> <p>2. Skok obunóż z linii na linię (odl. ok. 50 cm). Lądowanie na śródstopie.</p> <p>3. Wyskoki z podłoża na jedną część skrzyni, lądowanie na śródstopie.</p> <p>4. Skoki precyzyjne ze stepera na steper.</p> <p>5. Przeskoki precyzyjne nad poprzeczkami ze stepera na steper.</p> <p><b>Zastęp III</b></p> <p>Przejsięcie po całej długości drabinek, do których przymocowane są obręcze (na różnych wysokościach). Należy przejść przez wszystkie obręcze.</p> <p>Zad. dodatkowe – ze stepu przejście do zwisu na linie, zeskok na materac. Kto potrafi, ląduje w narysowanych kredą kołach.</p> <p>Uczniowie mogą korzystać z tych stanowisk ćwiczeń, które ich najbardziej zainteresowały lub na których chcą doskonalić swoje umiejętności.</p>	<p>P: PK Roll to jedna z form bezpiecznego lądowania w parkourze. Na początek należy ćwiczyć na miękkim podłożu. Zawsze sprawdzaj przed ćwiczeniem, czy miejsce lądowania jest bezpieczne (bez kamieni, szkła itp.)</p> <p>S: koordynacja ruchowa</p> <p>P: mimo iż parkour kojarzy nam się ze swobodą i kreatywnością, musimy zawsze działać odpowiedzialnie! Przy tym ćwiczeniu nie pośpieszaj współpracujących, nie przeszkadzaj im!</p> <p>S: koordynacja ruchowa</p>	<p>z wykonaniem skoku precyzyjnego przez Traceurów.</p> <p>N-e! pomaga i asekuje. Pochylnia utworzona z ławek zawieszonych na drabinkach, przykrytych materacami.</p> <p>Wzdłuż drabinek położone materace do asekuracji. Obręcze mocujemy prostopadle do drabinek szeroką taśmą klejącą.</p> <p>Okolo 5 min.</p>
<b>Część III</b>			
Ćw. kompensacyjno-korektywne	<p>Ćw. rozluźniające i rozciągające mm grzbietu i NN:</p> <p>1. „Uklon japoński” - w siadzie kłęcnym sklon T w przód, sięganie RR jak najdalej.</p> <p>2. Pw. siad rozkroczny - sklon T kolejno do każdej N</p>		W tle spokojna muzyka
Zabawa uspokajająca	<p>„Snajper” - jeden z uczniów (snajper) posiada siłę rażenia poprzez mrugnięcie oka. Do kogo mrugnie, ten przechodzi do leżenia tyłem. Jeden z uczniów, stojący w środku koła ma za zadanie odnaleźć „snajpera”.</p>		W siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.
Zakończenie lekcji	Zbiórka, podsumowanie, wyróżnienia, pożegnanie	<p>W: jak widzieliście na filmikach, parkour jest rozbudowaną formą aktywności i mimo „luzu”, który mu towarzyszy wymaga wysokiej sprawności fizycznej i wytrwałego treningu.</p> <p>P: Na razie uczycie się podstawowych elementów techniki, ale bez względu na to, czy są one dla was łatwe czy też trudne, zawsze pamiętajcie o rozsądku przy ich wykonywaniu! Dobierajcie miejsce i elementy ćwiczeń do własnych możliwości!</p>	

**Konspekt lekcji ZGS - koszykówka**  
Klasa II, dziewczęta/chłopcy, gimnazjum

**Temat lekcji:** Nauka rzutu w biegu z lewej strony po kozłowaniu

**Cele szczegółowe:**

- U: Uczeń prawidłowo wykonuje rzut w biegu z lewej strony, po kozłowaniu  
S: Uczeń pracuje nad koordynacją wzrokowo-ruchową i orientacją przestrzenną  
W: Uczeń wie kto, gdzie i kiedy może grać w streetball. Podstawowe przepisy gry – liczba graczy, boisko, czas gry, podstawowe błędy oraz sędziowanie.  
P: Uczeń zna i stosuje zasadę fair play - **Hobrowolne poszanowanie zasad gry.**

Jest to jedna z kilku zasad zawartych w idei fair play. Zostanie ona zrealizowana w ten sposób, że uczniowie będą sobie sędziować własne mecze bez ingerencji nauczyciela.

**Warunki prowadzenia lekcji:**

- Miejsce:** boisko szkolne do koszykówki, 4 kosze  
**Liczba uczniów:** 16 ćw. +2 nćw.  
**Czas:** 45 min  
**Sprzęt:** piłki do koszykówki (8), 8 szarf (lub koszulek – znaczników)

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
	<b>Część I</b>		
Organizacja lekcji	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji.	<b>W:</b> streetball to doskonaly plenerowy sposób na aktywność ruchową poza szkołą. Jego zaletą jest to, że nie wymaga specjalnych warunków. W rozgrywkach ulicznych każdy może wziąć udział.	szereg
Zabawa orientacyjno-porządkowa	„Podawanka numerowana” –Na sygnał uczniowie biegają w różnych kierunkach po boisku i podają piłkę między sobą w taki sposób, że uczeń otrzymuje podanie od kolegi z niższym numerem i kieruje podanie do kolegi z wyższym numerem (np. nr 9 otrzyma podanie od nr 8, a poda do nr 10).		w kole. Uczniowie odciskają zapamiętując swój numer oraz numer sąsiada z wyższym i niższym numerem. 1 piłka; po opanowaniu ćw. wprowadzamy 2 piłkę. Podział na dwie grupy – I gr. – numery nieparzyste, II gr. numery parzyste I gr. ubiera szarfy 3 piłki
Gra ożywiająca	„Przechwyty” – grupy rozstawione na całym boisku. Wylosowana grupa ma 3 piłki i w czasie 30” w truchcie podaje je celnie między sobą tak, by zawodnicy drużyny przeciwnej nie mogli przechwycić podania. Nie wolno podać do gracza, od którego zaw. dostał piłkę. Każdy przechwyty to punkt dla drużyny. Po 30” zmiana ról. Wygrywa drużyna, która w wyznaczonym czasie zdobyła więcej punktów.		1 piłka; po opanowaniu ćw. wprowadzamy 2 piłkę. Podział na dwie grupy – I gr. – numery nieparzyste, II gr. numery parzyste I gr. ubiera szarfy 3 piłki  Gra 2x 30 sekund
Ćw. RR	<b>Ustawienie przodem lub bokiem do siebie w odł. 2-3 m. Para przemieszcza się po boisku w różnych kierunkach jednocześnie wykonując różne podania piłki do partnera: oburącz sprzed ki. piersiowej, po kozle, jednorącz.</b>		Dobór w pary, 1 piłka na parę. Nćw. pomagają rozdać piłki.
Ćw. T w pl. strz. w przód	Pierwszy uczeń (1) kozluje piłkę w różnych kierunkach, Drugi uczeń (2) biegnie za nim bez piłki. (1) wykonuje zatrzymanie do rozkroku, skłon w przód i podanie piłki między NN do (2), ten przyjmuje podanie odwraca się tyłem i wykonuje to samo ćw.		Ust. w parach blisko siebie na całym boisku (1) – jedna osoba ćw. z pary, (2) – druga osoba ćw. z pary  Ustawienie jeden za drugim w odł. 3m
Ćw. NN	(1) prowadzi piłkę nogą na malej przestrzeni boiska, (2) próbuje przejąć piłkę. Po przejściu piłki zmiana prowadzącego piłkę.		Blisko siebie zmiana nogi prowadzącej
w. T w pl. czołowej	P.w. (1) i (2)- rozkrok, tyłem do siebie, piłka w RR nad głową - jednoczesny skłon T w bok i wytrzymanie pozycji przez 4 sek.		Ćw. wykonywane w P i L stronę
<b>Ćw. równoważne</b>	(1)- wyrzut piłki w górę w przód, obrót o 360°, dojsie do piłki, chwyt i podanie do (2).		Naprzeciwno siebie w odł. 3-4 m.
Ćw. T w pl. strz. w tył	(1)- kozłowanie piłki do połowy dystansu pomiędzy (1) a (2), zatrzymanie na jedno tempo do rozkroku. Czy potrafisz, po sklonie T w tył wyrzucić piłkę zza głowy w tył między NN w kierunku partnera?		Naprzeciwno siebie w odł. 5m
Ćw. mm. brzucha	<b>(1)- rozkrok wąski, piłka trzymana między stopami - wyskok w górę i podanie NN piłki do (2).</b>		W odł. 3m.
Ćw. T w pl. złożonej	P.w. postawa, piłka w RR. (1) – przetoczenie piłki po podłożu, dobiegnięcie do niej, chwyt piłki PR i przerzucenie jej nad barkiem do przodu, do (2).		Ćw. powtarzamy na P i L R
Ćw. w podporach	P.w. (1) i (2) podpór leżąc przodem, twarzami do siebie, piłka u (1) w LR - podanie piłki LR do (2) tak, aby partner złapał ją w LR. (2)- oddaje podanie (1) chwyt piłki drugą R		Odległość 2 m
Ćw. w podskokach	(1) i (2) rzuty do kosza w wyskoku, z bliskiej odległości, z P i L strony. Z P strony rzuca PR z L strony LR.	<b>W:</b> w streetballu każdy uzyskany kosz to 1 pkt. Kosz uzyskany zza linii	Pary ustawiają się przed jednym z

Stopień trudności ćwiczeń dostosowujemy do poziomu grupy. Jeśli jest to grupa zaawansowana to po ćwiczeniach oswajających z przyborem (np. piłką) w dalszej części rozgrzewki możemy zaplanować ćwiczenia, w których zawarte są proste elementy techniki danej gry, opanowane przez wszystkich uczniów (np. podania, kozłowanie).

Ćw. równowagi w lekcjach ZGS warto zastępować ćw. równowagi dynamicznej

Ćw. mm brzucha mogą być wykonywane nie tylko w leżeniu, ale także w pozycji stojącej lub w kłęk

		dystansowej (6,25m) liczony jest za 2 pkt.	czterech koszy. Cw. wykonuje raz jeden raz drugi
<b>Część II</b>			
Technika - el. doskonalony	1. Zabawa „Zdobądź piłkę”. Na małej przestrzeni (1) kozłuje piłkę P i LR, a (2) stara się wybić lub odebrać piłkę kozłującemu. Po zdobyciu piłki zmiana ról.	<b>W:</b> w streetballu często dochodzi do pojedynków indywidualnych tak, jak w tym ćwiczeniu <b>U:</b> doskonalenie kozłowania P i LR –przygotowanie do rzutu w biegu po kozłowaniu <b>S:</b> koordynacja wzrokowo ruchowa i orientacja przestrzenna (ćw. 1, 2, 3, 7, 8, 9)	
Technika el. nauczany	2. (1) - rzut w biegu z prawej strony po kozłowaniu; po rzucie (1) zbiera piłkę i podaje do (2). 3. (1) - podanie do (2) zza linii dystansowej, bieg w kierunku kosza, przyjęcie podania od (2) i rzut w biegu po podaniu z prawej strony.	<b>W:</b> w streetballu również gra się na jeden kosz tak, jak jesteście teraz ustawieni <b>U:</b> nauka rzutu LR <b>S:</b> koordynacja wzrokowo-ruchowa (ćw. 5, 6)	Pary po prawej stronie kosza za linią dystansową
Taktyka -fragment gry	4. Pokaz pełnej formy rzutu w biegu z lewej strony. 5. (1) i (2) wykonują rzut pozycyjny LR z bliskiej odległości od kosza, z I. strony. PN z przodu, piłka trzymana w LR nad głową, PR podtrzymuje piłkę z boku. Rzut do kosza LR po odbiciu piłki o tablicę. 6. (1) - LN z przodu piłka w RR. Krok PN z odbiciem w górę i rzut do kosza LR	<b>U:</b> nauka odbicia PN i rzutu LR	Cw. wykonuje raz (1) raz (2)
Gra	7. (2) wystawia piłkę na R z lewej strony kosza. (1) - w marszu zebranie piłki z R stawiając LN, potem krok na PN. odbicie z PN w górę i rzut do kosza LR. 8. Gra 1x1 <u>Gra rozpoczynana zza linii dystansowej.</u> Za zdobycie kosza po rzucie pozycyjnym zawodnik uzyskuje 1 pkt., za kosz po rzucie z wysokości - 2 pkt., za kosz po rzucie w biegu z prawej strony - 3 pkt., a za kosz po rzucie w biegu z lewej strony (LR rzuca) - 5 pkt.	<b>U:</b> rzut w biegu po kozłowaniu z lewej strony w pełnej formie (ćw. 8, 9) <b>W:</b> powtórzenie podstawowych przepisów gry – błąd kroków, podwójne kozłowanie, faul.	Każda para stanowi drużynę czas 1 meczu 2 min. Gra toczy się równoległe na 4 kosze
	9. Gra uproszczona - <u>Mini turniej streetballa</u> w systemie pucharowym. Drużyna, która przegrała, gra dalej z inną przegraną drużyną. Wygrywa drużyna, która pokona wszystkich swoich rywali.	<b>W:</b> powtórzenie podstawowych przepisów gry – liczba graczy, boisko, czas gry oraz sędziowanie. <b>W:</b> w grze streetball po zdobyciu kosza, faulu lub aucie piłkę wprowadza przeciwnik zza linii dystansowej. <b>W:</b> w streetballu oczekuje się gry fair, wszystkie faule zgłasza faulujący. Przed wznowieniem gry piłkę musi dotknąć zawodnik drużyny broniącej. Przed rzutem do kosza co najmniej 2 graczy drużyny atakującej musi mieć kontakt z piłką <b>P:</b> uczniowie sami sobie sędziują przyznając się do przewinień i błędów, liczą zdobyte kosze. <b>S:</b> koordynacja wzrokowo-ruchowa, orientacja przestrzenna.	Zapis prowadzi N-el.
<b>Część III</b>			
Zabawa uspokajająca	„Moja babcia jest chora” – ustawienie w kole, pierwszy z uczniów mówi: „Moja babcia jest chora”, jego sąsiad pyta „A co jej dolega?” i otrzymuje odpowiedź: „Ma skośne usta”. Teraz pytający ze skrzywionymi ustami zwraca się do swojego sąsiada i informuje dalej: „Moja babcia jest chora” i znów pytanie: „A co jej dolega?”, otrzymuje odpowiedź: „Ma skośne usta i pomarszczone czoło”. Zabawa toczy się dalej i każdy uczeń dodaje nową minę lub gest (np. skrzypiąca ręka).		Kolo
Cw. kompensacyjne	Elementy stretchingu – cw. rozciągające szczególnie <u>mięśnie RR i NN</u> 1. Zakrok prawą/lewą nogą, stopy równoległe, N wykroczna ugięta w kolanie, N- zakroczna prosta. Utrzymanie pozycji z jednoczesnym rozciągnięciem tylnego pasa mięśni nogi zakrocznej. 2. Stanie jedenonóż z jednoczesnym ugięciem N prawej/lewej w kolanie i przyciągnięciu stopy ręką do pośladków. 3. W rozkroku PR nad głową ugięta w łokciu, LR chwyt za łokieć PR i przyciągnięcie w dół		Kolo
Zakończenie lekcji	Zbiórka w kole. Omówienie lekcji podsumowanie turnieju i zachęcenie do aktywności ruchowej. Podanie terminu najbliższego turnieju streetballa. Pożegnanie.	<b>W:</b> w turniejach ulicznych może każdy wziąć udział. Wy też możecie stworzyć drużynę i zagrać. Dzisiaj uczyliśmy się nowego el. który zwiększa wasze umiejętności techniczne i szansę na wygraną.	Zmiana ręki Kolo

Zanim przejdziemy do nauczania nowej techniki (rzut w biegu z lewej strony), realizujemy elementy wcześniej opanowane, które w przebiegu ruchu są podobne do elementu nauczanego

Na pierwszych lekcjach nauczających nie zawsze realizujemy pełną formę el. technicznego. Nie należy przysadzać też z ilością cw. technicznych. Uczniowie oczekują na grę

Zastosowana w tym przypadku metoda pozwala na indywidualizację. Uczniowie sami decydują, jaką taktykę gry przyjąć.

Rozciągamy szczególnie te mięśnie, które w danej lekcji były najbardziej obciążone

Końcowa zbiórka w kole może być mniej formalna.



Konspekt lekcji **wspinaczki sportowej**

Klasa III, chłopcy, gimnazjum

Konspekt został napisany w oparciu o tok zajęć z gimnastyki.

**Temat lekcji:** Wspinaczka sportowa – elementarne sposoby przemieszczania się; konkurencje, terminologia oraz kształtowanie cech wolicjonalnych.

**Cele szczegółowe:**

**U** – Uczeń potrafi przemieszczać się we wspinaczce sportowej elementarnymi sposobami

**S** – Uczeń pracuje nad siłą mięśni ramion i zdolnościami koordynacyjnymi (równowaga i kinestetyczne różnicowanie)

**W** – Uczeń wie, jakie są konkurencje wspinaczki sportowej, zna podstawową terminologię wspinaczkową

**P** – Uczeń potrafi współpracować ze współwziewającym, jest odpowiedzialny za jego bezpieczeństwo oraz jest wdrażany do samodzielnego podejmowania decyzji w wypełnianiu zadań ruchowych.

**Warunki prowadzenia lekcji:**

**Miejsce:** hala sportowa

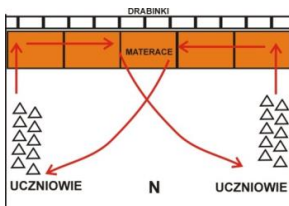
**Liczba ćwiczących:** 20

**Czas:** 45 min.

**Sprzęt:** 10 lasek gimnastycznych, drabinki gimnastyczne, 2 ławeczki gimnastyczne, 10 materaców, 12 czerwonych chustek, 12 żółtych chustek, sprzęt do odtwarzania muzyki.

Tok	Treść	Cele szczegółowe	Uwagi
<b>Część I</b>			
Organizacja zajęć	Zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności, podanie celów lekcji.	W: konkurencje wspinaczki sportowej: bouldering, wspinanie na czas, wspinanie ze względu na trudność.	Półkole
Ćwiczenie ożywiające	Trucht dookoła sali w parach. Po każdym okrążeniu pierwsza para otrzymuje od nauczyciela laskę gimnastyczną, którą przekazuje do tyłu do kolejnej pary, itd. Trucht kończymy, kiedy wszystkie pary będą miały laski gimnastyczne.	Wspinaczkę najczęściej uprawia się w parach, dlatego też podczas lekcji wielokrotnie będziecie ćwiczyć w parach.	Uczniowie w truchcie dobierają się w pary. Pary dobrane wg wzrostu i masy ciała. W tle dynamiczna muzyka.
Ćw. RR	Pw. postawa, w parze przodem do siebie, laska gimnastyczna trzymana oburącz przez 2 os. parze, chwyt laski na wysokości barków pomiędzy współwziewającymi - synchroniczne uginanie RR i powrót do pw.	P: indywidualizacja liczby powtórzeń w zależności od własnych możliwości, a także możliwości partnera.	Pary ustawione swobodnie na całej sali. W tle muzyka.
Ćw. T w pł. strzałkowej w przód	Pw. tyłem do partnera w rozkroku, RR wyprostowane w górę, przybór u jednego z ćwiczących - synchroniczny skłon T w przód obu ćwiczących, osoba bez przyboru stara się dotknąć laskę gimnastyczną u partnera poprzez pogłębienie skłonu w przód. Powrót do pw. Przekazanie przyboru nad głową, RR wyprostowane.		Minimalna liczba powtórzeń – 10.
Ćw. NN i równoważne	Pw. przysiad jednonóż przodem do partnera, druga N wyprostowana w bok, oparta na parkiecie, stopa zgięta grzbietowo, RR wyprostowane, chwyt laski gimnastycznej poniżej wysokości barków pomiędzy współwziewającymi - w parze synchroniczna zmiana przysiadu na drugą stronę poprzez niskie przenoszenie bioder nad podłożem.		
Ćw. mm grzbietu	Pw. leżenie przodem twarzami do siebie, RR wyprostowane w górę, chwyt laski gimnastycznej oburącz pomiędzy współwziewającymi - synchroniczny skłon T w tył i powrót do pw.		
Ćw. mm brzucha	Pw. leżenie tyłem, NN ugięte i zaplecione na wysokości kostek z NN partnera. RR wyprostowane w przód; laska gimnastyczna u jednego z partnerów - w parze synchroniczny skłon T w przód z jednoczesnym przekazaniem przyboru, powrót do pw.		
Ćw. T w pł. złożonej	Pw. przodem do partnera w rozkroku, laska pomiędzy partnerami trzymana na wysokości bioder - krążenia T w parach; w prawo i w lewo tyle samo powtórzeń.		
Podpory i podskoki	Pw. jedna osoba w podporze leżąc przodem, druga stoi przed nią - osoba w podporze przekłada laskę z ręki do ręki tuż nad podłożem, natomiast partner przeskakuje nad laską. Następnie zmiana w parze.	P: współpraca ze współwziewającym podczas wszystkich ćwiczeń kształtujących	Odłożenie lasek gimnastycznych
<b>Część II</b>			
Zabawa bieżna	Berek w parach – ćwiczący w parach trzymają się za ręce, 2 pary są berkami i gonią pozostałe pary po całej sali. Pary złapane dołączają do berka. Wygrywa ten berek, który jako pierwszy złapie 4 pary.	P: współpraca ze współwziewającym.	Podział dynamiczny na dwie grupy.
Zwisy i podpory	<b>Zadanie 1.</b> Pw. pozycja wspinaczkowa na drabince, RR wyprostowane w łokciach, stopy oparte na najniższym szczeblu, ciężar ciała przeniesiony na NN poprzez ugięcie kolan.	W: pozycja przy trawersowaniu. U – poruszanie się przy pomocy elementarnych technik w poziomie (trawersowanie) – (zad. 1-5) S: siła mm RR, równowaga, kinestetyczne różnicowanie	Każda grupa jest ustawiona na końcach sali. Uczniowie strumieniowo wykonują ćwiczenia do środka sali, schodzą z drabinek,

Trawersowanie techniką odstawno-dostawną. Rys. 1.



**Zadanie 2.** Pw. jak wyżej.

Trawersowanie techniką skrzyżną.

**Zadanie 3.** Pw. jak wyżej.

Przeskoki z drabinki na drabinkę w bok poprzez równoczesne odbicie się z RR i NN i lądowanie na tej samej wysokości na drabince obok.

**Zadanie 4.**

Wyścig rzędów

Pw. ćwiczący w siadzie skrzyżnym w swoich drużynach na przeciwległych końcach sali w rzędzie, przodem do drabinek.

Na sygnał nauczyciela startuje pierwsza osoba. Zadaniem ćwiczącego jest jak najszybsze pokonanie trawersu dowolną techniką od swojego końca sali, do środka – podczas trawersowania NN nie mogą dotknąć podłoża. Kiedy ćwiczący dotrze do drugiej drabinki może wystartować kolejny uczeń. Wyścig kończy się w momencie, gdy wszyscy ćwiczący pokonają trawers i powrócą do pw.

**Zadanie 5.**

Wyścig rzędów

Jw. zmiana miejsc i wyścig w przeciwnych kierunkach.

**Zadanie 6.**

Pw. jedna osoba z pary w pozycji wspinaczkowej na drabince, druga na wyprostowanych RR asekuruje wspinającego się.

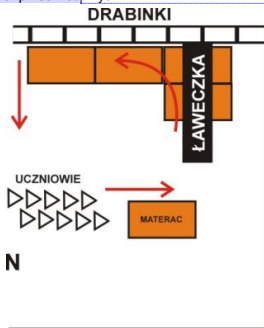
Wspinający się poprzez wyprost NN stara się wyskoczyć jak najwyżej i chwycić się PR jak najwyższego szczebla drabinki.

**Zadanie 7.**

Jw. chwyt LR.

**Zadanie 8.**

Tor przeszkód. Rys. 2.



Przewrót w przód lub przetoczenie bokiem, wyjście na ławeczkę skośnie ustawioną do drabinek, przejście drogi wyznaczonej przez żółte chusty (szczeble, na których wolno podparć się NN) i czerwone chusty (szczeble, na których wolno podparć się RR). Zejście z drabinek i powrót do swojego zastępu.

**Zadanie 9.**

Tor przeszkód

Jw. zmiana miejsc drużyn.

**Zadanie 10.**

Wyścig na torze przeszkód.

Przewrót w przód lub przetoczenie bokiem, wyjście na ławeczkę skośnie ustawioną do drabinek, trawers dowolną techniką, zejście z drabinek i powrót do swojego zastępu. Kiedy ćwiczący dotrze do drugiej drabinki może wystartować kolejny uczeń. Wyścig kończy się w momencie, gdy wszyscy ćwiczący pokonają tor i powrócą do pw.

**Zadanie 11.**

Jw. zmiana miejsc i wyścig w przeciwnych kierunkach.

**Zadanie 12.**

Uczniowie wykonują dowolne ćwiczenia z lekcji.

– (zad. 1-5).

a następnie przechodzą na drugi koniec sali – rys. 1. Wzdłuż drabinek dla bezpieczeństwa leżą materace.

Skok

Ćw. akrobatyczno-zwinnościowe i ćw. równowagi

W: skok do chwytu, tzw. "strzał".

S: siła RR, kinestetyczne różnicowanie – (zad. 6-7).

P: współpraca ze współćwiczącym – (zad. 6-7).

U: skok do chwytu – (zad. 6-7).

P: współpraca, wdrażanie do samodzielnego podejmowania decyzji w wypełnianiu zadań ruchowych – (zad. 8-12).

U: elementarne techniki poruszania się we wspinaczkę sportowej – (zad. 8-12).

S: siła mm RR, równowaga, kinestetyczne różnicowanie – (zad. 8-12).

P: wdrażanie do samodzielnego podejmowania decyzji w wypełnianiu zadań ruchowych.

Rywalizacja w parach do trzech wygranych. Po zakończonej rywalizacji para wykonuje na środku sali ugięcia RR w podporze leżąc przodem i ustawia się w szeregu w swojej drużynie.

Oba zespoły otrzymują od nauczyciela opis torów przeszkód na kartce. Podczas budowania torów w tle muzyka.

Uczniowie w dwóch zespołach wspólnie budują dwa tory przeszkód symetrycznie względem linii środkowej boiska na sali sportowej.

Strumieniowa forma organizacji zajęć. Powtórzenie toru 3x.

Ćwiczący w siadzie skrzyżnym w swoich drużynach na środku sali tyłem do siebie w dwurzędzie, przodem do materaca (jak na rys. 2).

Podsumowanie rywalizacji.

Dynamiczna muzyka w tle. Czas na samodzielną aktywność – 2 min. - kończy się złożeniem sprzętu na miejsce.

Pamiętamy o zasadzie zmienności pracy. W zadaniu 4. jedna drużyna przemieszcza się w prawo, a druga w lewo. W zadaniu 5. jest odwrotnie.

Metoda programowanego uczenia się.

Indywidualizacja zadania. Uczeń sam decyduje, jakie ćwiczenie wykona – w przypadku problemów ze zrobieniem przewrotu w przód, uczeń zamiennie wykonuje przetoczenie bokiem.

Część III			
Ćw. korekcyjno-kompensacyjne	Tylem do ściany NN ugięte, plecy oparte o ścianę, RR wzdłuż T - wytrzymanie w pozycji do 30 sek.; potem rozluźnienie mm w leżeniu tylem; NN ugięte, stopy oparte.		W tle muzyka relaksacyjna.
Zabawa uspokajająca	Supel – ćwiczący zamykają oczy, RR wyprostowane w przód. Na sygnał prowadzącego wykonują wolno kilka kroków do przodu i starają się chwycić czyjeś dłonie – jedna dłoń do jednej dłoni innego ćwiczącego. Jeśli wszyscy już mają zaplecione ręce, otwierają oczy i bez rozrywania chwytu próbują rozsupłać węzeł tak, by po powstало wspólne koło lub koła.		Ustawienie na obwodzie koła  N-ei pomaga w odpowiednim połączeniu rąk współwzających
Zakończenie lekcji	Podsumowanie zajęć, pożegnanie, odłożenie sprzętu na miejsce.	W; wspólne odnalezienie odpowiedzi wraz z uzasadnieniem, jakiej konkurencji wspinaczkowej odpowiadały ćwiczenia z dzisiejszej lekcji.	Ust. jw.

## **PIERWSZY KONTAKT ZE SZKOŁĄ**

### Praktyczny poradnik Nauczyciela – Opiekuna Praktyk

Proponowany „Poradnik” to tylko propozycja/przykład, jak zaplanować pracę nauczyciela i studenta podczas praktyki asystenckiej (wdrożeńiowej), czyli pierwszych 30 godzin, które praktykant spędzi w szkole, wdrażając się do pracy nauczyciela – wychowawcy. Informacje tu zawarte są zapewne znane nauczycielom – opiekunom praktyk i stanowić będą tylko przypomnienie i zaakcentowanie ważnych zagadnień związanych z organizacją i realizacją praktyki. Nie należy zatem traktować ich obligatoryjnie. Jest to jedynie pomoc, dzięki której pierwsza studencka praktyka w szkole powinna spełnić swoją rolę.

Od czego zatem zacząć?

### **I. Pokażcie studentom szkołę i swoje miejsce pracy**

- Rozpocznijcie od zapoznania studentów z najważniejszą osobą w szkole – Dyrektorem. Gdy obie strony nie znają się, może dojść do niezręcznych sytuacji, których można po prostu uniknąć.
- Opowiedzcie jak funkcjonuje Wasza szkoła, komu podlega, z jakimi problemami się boryka, ale także o tym, jakie ma sukcesy, osiągnięcia, w czym się specjalizuje, w jakich programach/projektach bierze udział.
- Opowiedzcie o pracy i współpracy z innymi szkołami i instytucjami takimi jak: domy kultury, związki sportowe, międzyszkolne ośrodki sportowe.
- Przybliżcie studentom panujące w Waszej szkole zwyczaje, regulaminy, zasady itp.
- Warto też porozmawiać o tym, czym są dyżury, apele porządkowe i na jakich zasadach działają wszelkiego rodzaju kółka i zajęcia pozalekcyjne.
- Za wpuszczenie na teren szkoły obcych osób, np. studentów, odpowiedzialna jest Pani Woźna. Niejednokrotnie mieliście okazję przekonać się, że jest Ona „prawą ręką” Dyrektora szkoły. Niech więc i Pani Woźna wie, kim jest młoda osoba w stroju sportowym, błądząca po korytarzach szkoły w poszukiwaniu stołówki czy sklepiku szkolnego.

- Zaprowadźcie studenta do pokoju nauczycielskiego, pokażcie, gdzie znajdują się dzienniki.
- W szkole zdarzają się wypadki! Pamiętajcie o tym, by pokazać studentom gabinet pielęgniarki szkolnej.
- Po zaglądnięciu w ważniejsze zakamarki szkoły i poznaniu jej pracowników, w końcu możecie pokazać studentom swoje miejsce pracy: poczynając od kantorka, magazynku, sali gimnastycznej, boisk szkolnych i innych istotnych dla realizacji zadań wychowania fizycznego miejsc. Studenci, przygotowując się do lekcji, powinni bowiem uwzględnić warunki, w jakich będą pracować.

## **II. Porozmawiajcie ze studentami**

- Dzięki swobodnej, niezobowiązującej rozmowie możecie sporo dowiedzieć się o Waszych praktykantach, poczynając od informacji, czym kierowali się przy wyborze studiów, na planach na przyszłość kończąc. Zapytajcie ich o zainteresowania, ewentualną przeszłość sportową, o to, jak radzą sobie na uczelni. Z pozoru zwyczajne informacje mogą okazać się kluczem do porozumienia i owocnej współpracy. Dowiedcie się, kto tak naprawdę chce być nauczycielem i pracować z dziećmi. To być może dzięki Wam student odkryje w sobie powołanie do zawodu lub uświadomi sobie, że to nie jest jego zawodowa droga.
- Zapytajcie też studentów o ich oczekiwania związane z czasem spędzonym podczas praktyk w szkole. Czego się spodziewają? Czego oczekują? Czego chcą się nauczyć? Takie informacje będą pomocne w planowaniu Waszej wspólnej pracy.

## **III. Opowiedzcie o sobie**

- Opowiedzcie o swoich doświadczeniach w pracy z dziećmi, sukcesach i problemach, o roli wychowawcy klasy, może o opiece nad uczniowskim klubem sportowym, samorządem uczniowskim i innych ważnych funkcjach w szkole, o których warto opowiedzieć przyszłym nauczycielom.
- Opowiedzcie o tym, jaki sport uprawialiście w przeszłości, o swoich dodatkowych kwalifikacjach, ukończonych kursach, zainteresowaniach itp. Często student posiada mylne wyobrażenie o pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Może przejawiać negatywne nastawienie do Was, wynikające np. z zasłyszanych od swoich kolegów, nieprawdziwych informacji, czy wręcz własnych, negatywnych doświadczeń związanych ze swoim nauczycielem wychowania fizycznego.

#### **IV. Przedstawcie wasze zadania i obowiązki**

- Opowiedzcie studentom o swoich zadaniach, również tych pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Ile czasu poza lekcjami musicie poświęcić, organizując różne imprezy na terenie szkoły: festyny, zawody, zabawy, dyskoteki, konkursy, akademie, wycieczki itp.
- Opowiedzcie o Waszych uczniach – z jakich rodzin pochodzą, gdzie mieszkają. Zwróćcie uwagę na tych, którzy stwarzają problemy, mają szczególne trudności z adaptacją lub nauką, a także na tych, którzy czymś szczególnym się wyróżniają. Pokażcie, jak sobie z nimi radzicie, jak wykorzystujecie ich potencjał. Opowiedzcie o najczęściej pojawiających się problemach w klasach i o sposobach ich rozwiązywania.
- Powiedzcie o przedmiotowym systemie oceniania i o programie, który realizujecie. Pokażcie obowiązkową dokumentację funkcjonującą w szkole – dzienniki lekcyjne, dzienniki zajęć pozalekcyjnych, zeszyty uwag itp.
- Jeżeli jest taka możliwość, to zabierzcie studentów na zawody – niech zobaczą, że to wcale nie jest relaks i „luźna wycieczka”, zaproście ich na akademię, którą przygotowujecie lub zaproponujcie pomoc przy organizacji akcji charytatywnej lub imprezy sportowej.
- Pokażcie, w jaki sposób prowadzić różne lekcje. Jak ustrzec się błędów, jak dbać o bezpieczeństwo.

#### **V. Opowiedzcie o zawodzie nauczyciela**

- Zwróćcie uwagę na to, że zawód nauczyciela jest zawodem trudnym. Przynosi wiele rozczarowań, wymaga od Was poświęcenia i wytrwałości, ale daje jednocześnie wiele satysfakcji i radości. Opowiedzcie zatem o pozytywnych aspektach, miłych chwilach, które związane są z tym zawodem.
- W pracy nauczyciela nieuniknione są też porażki, niepowodzenia. Powinny one jednak być traktowane jako elementy motywujące do dalszej pracy, a przede wszystkim do oceny i modyfikacji nauczycielskich działań.

Pokażcie studentom, czym naprawdę jest Wasza praca. Uświadomcie im, że dawno minęły te czasy, gdy nauczyciela wf postrzegano, jako przysłowiową Panią/Pana „od fikołków”, choć niestety – ten często nieprawdziwy obraz pracy nauczyciela wychowania fizycznego nadal jest „żywy” w odbiorze społecznym.