

**Stanisław Strzyżewski**

---

**PROCES KSZTAŁCENIA  
I WYCHOWANIA  
W KULTURZE FIZYCZNEJ**

**Wydanie IV**

## Spis treści

WSTĘP .....	5
<b>CZĘŚĆ PIERWSZA</b>	
<b>PODSTAWY SKUTECZNEGO KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA .....</b>	<b>11</b>
<b>1. CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA .....</b>	<b>11</b>
1.1. Cele kształcenia i wychowa fizycznego .....	15
1.1.1. <i>Naczelny cel wychowania fizycznego</i> .....	16
<b>2. ROLE ZASADY I STYLE KIEROWANIA PRACĄ UCZNIÓW .....</b>	<b>28</b>
2.1. Role zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego .....	28
2.2. Zasady kształcenia i wychowania.....	30
2.3. Style kierowania pracą uczniów .....	39
<b>3. PRAKSEOLOGICZNY MODEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO .....</b>	<b>46</b>
<b>CZĘŚĆ DRUGA</b>	
<b>OGNIWA PROCESU WYCHOWANIA FIZYCZNEGO .....</b>	<b>55</b>
<b>4. DIAGNOZA I PROGNOZA .....</b>	<b>55</b>
<b>5. PLANOWANIE .....</b>	<b>59</b>
5.1. Uwagi ogólne .....	59
5.2. Plan szkoły w zakresie kultury fizycznej .....	62
5.3. Roczny plan wychowania fizycznego dla klasy szkolnej .....	65
5.4. Osnowa – plan realizacji tematu (cyklu) .....	68
<b>6. REALIZACJA (WYKONAWSTWO).....</b>	<b>80</b>
6.1. Uwagi ogólne .....	80
6.2. Zadanie jako podstawowy mechanizm celowego zachowania się człowieka .....	82
6.2.1. <i>Zadanie jako regulator stosunków człowieka z otoczeniem</i> .....	82
6.2.2. <i>Czynności pedagogiczne nauczyciela wychowania fizycznego</i> .....	87
6.2.3. <i>Rodzaje czynności nauczycielskich</i> .....	93
6.2.3.1. <i>Czynności przygotowawcze</i> .....	93
6.2.3.2. <i>Czynności motywujące</i> .....	94
6.2.3.3. <i>Czynności informujące</i> .....	96
6.2.3.4. <i>Czynności kontrolne</i> .....	99
6.2.3.5. <i>Czynności naprowadzające</i> .....	101
6.2.3.6. <i>Czynności korekcyjne</i> .....	103
6.2.3.7. <i>Czynności zabezpieczające</i> .....	105
6.2.4. <i>Model interakcji nauczyciela z uczniami</i> .....	116
6.3. Metody .....	127

<i>6.3.1. Uwagi ogólne</i> .....	127
<i>6.3.2. Systematyk metod wychowania fizycznego</i> .....	133
<i>6.3.2.1. Metody reproduktywne (odtwórcze)</i> .....	133
<i>6.3.2.2. Metody proaktywne (usamodzielniające)</i> .....	137
<i>6.3.2.3. Metody kreatywne (twórcze)</i> .....	138
<i>6.3.3. Charakterystyka metod realizacji zadań w wychowaniu fizycznym</i> .....	144
<i>6.3.3.1. Metoda naśladowcza-ściśła</i> .....	145
<i>6.3.3.2. Metoda zadaniowa ściśła</i> .....	146
<i>6.3.3.3. Metoda programowanego uczenia się</i> .....	156
<i>6.3.3.4. Metoda zabawowa-naśladowcza i zabawowa-klasyczna</i> .....	161
<i>6.3.3.5. Metoda bezpośredniej celowości ruchu</i> .....	171
<i>6.3.3.6. Metoda programowanego usprawniania się</i> .....	174
<i>6.3.3.7. Metoda ruchowej ekspresji twórczej</i> .....	177
<i>6.3.3.8. Metoda problemowa</i> .....	184
<i>6.3.3.9. Uwagi o stosowaniu metod</i> .....	201
<i>6.3.4. Metody przekazywania i zdobywania wiadomości z zakresu kultury fizycznej</i> .....	204
<i>6.3.5. Metody wychowania</i> .....	208
<b>6.4. Formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne</b> .....	216
<i>6.4.1.1. Formy podziału uczniów</i> .....	217
<i>6.4.2. Środki dydaktyczne</i> .....	226
<b>7. OCENA WYNIKÓW</b> .....	229
<b>SŁOWNICZEK POJEĆ</b> .....	242
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	248
<b>WYKAZ TABEL</b> .....	256
<b>WYKAZ RYCIN</b> .....	257

*„Daj mi pogodę ducha,  
bym zgadzał się ze stanem rzeczy,  
którego zmienić nie jestem w stanie,  
odwagę  
by zmienić rzeczy, które zmienić mogę  
i mądrość,  
bym umiał odróżnić jedne od drugich”.*

*Marek Aureliusz*

## WSTĘP

*„Naprawdę wykształcić może się tylko ten,  
kto sam będzie chciał się wykształcić”*

*Pierre de Coubertin*

*„Kto chce innych zapalać musi sam płonąć”*

*L. Hirschfeld*

Niniejszy podręcznik jest skróconą i zaktualizowaną wersją wydanej przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne pracy, mojego autorstwa pt.: „Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej” (W-wa 1996). Proces przygotowania młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej, o którym mowa w tytule podręcznika, dotyczy głównie okresu przedszkolnego i szkolnego aż do zdania matury. Celem tego procesu jest doskonalenie ciała i funkcji motorycznych wychowanka, z równoczesnym kształtowaniem u niego takiego systemu wiedzy, umiejętności, nawyków oraz postaw wobec kultury fizycznej, który w praktyce przejawiać się będzie w dążeniu i działaniu na rzecz utrzymania przez całe życie wysokiej sprawności i zdrowia. Gwałtowny rozwój współczesnej cywilizacji technicznej i urbanistycznej niesie z sobą obok wygody i przyjemności oraz zmniejszenia wysiłku fizycznego także przeobrażenia negatywne. Najgroźniejszym z nich obok hałasu, nerwowego trybu życia, braku przestrzeni, szkodliwego promieniowania itp. jest postępujące eliminowanie wysiłku fizycznego z życia jednostek ludzkich.

Niedostatek ruchu w coraz większym stopniu prowadzi do wynaturzenia biologicznego człowieka. Zbyt rzadko pobudzany do aktywności fizycznej organizm wykazuje regres wydolności funkcjonalnej i możliwości adaptacyjnych z równoczesnym wyraźnym obniżeniem odporności na choroby. Mięśnie wiotczeją i słabną. Pojawiają się różnorodne wady postawy, skłonność do tycia, niechęć nie tylko do pracy fizycznej, ale i do wszelkiej pracy. U źródeł takich groźnych chorób nękających współczesną ludzkość, jak niewydolność układu krążenia i związany z nim zawał serca, bóle kręgosłupa, choroby nerwowe, otyłość itp. leży niedostatek aktywności fizycznej i przeciążenie układu nerwowego. Znamienne jest, iż im wyższy jest stopień cywilizacji technicznej tym wyższy jest procent zachorowań na choroby cywilizacyjne. Dzieje się tak pomimo niebywałego rozwoju nauk medycznych, mimo ogromnych nakładów na szpitalnictwo i rozwój produkcji

nowych coraz doskonalszych leków farmakologicznych. Problem zdrowia i choroby to nie tylko sprawa opieki lekarskiej, leków, szpitali i sanatoriów, ale także sprawa warunków ekologicznych w których egzystuje człowiek, to sprawa właściwie pojętej higieny i profilaktyki oraz warunków ekonomicznych i socjalnych. W ogromnej mierze jest to problem kultury fizycznej społeczeństwa, której istotą jest świadome stosowanie aktywności fizycznej w życiu codziennym. Aktywny styl życia może przywrócić człowiekowi równowagę w funkcjonowaniu poszczególnych narządów ustroju ludzkiego, zwiększyć potencjał obronny organizmu i dobre samopoczucie, zmniejszyć znużenie fizyczne i napięcie psychiczne, przeciwdziałać otyłości, stworzyć warunki do przedłużenia życia ludzkiego.

Fundamentem kultury fizycznej jest szkolny system wychowania fizycznego. Zadaniem metodyki wychowania fizycznego jest stworzenie racjonalnego, strukturalnego modelu urzeczywistnienia teorii w praktyce. Próbą takiego zamierzenia jest niniejszy podręcznik przeznaczony głównie dla nauczycieli pracujących i studentów wyższych uczelni wychowania fizycznego.

Szkolny system wychowania fizycznego najlepiej będzie przygotowywać młode pokolenia do życia, gdy zostanie ukierunkowany nie tylko na cele doraźne, ale także, a nawet przede wszystkim, na cele perspektywne. Perspektywny punkt widzenia dotyczy takiego ukształtowania pozytywnych postaw wobec własnego ciała i takiego zasobu wiedzy, umiejętności i nastawień, dzięki którym dzisiejszy uczeń, a jutrzejszy absolwent i dorosły obywatel będzie chciał i umiał dbać o własne ciało, sprawność fizyczną i zdrowie przez całe życie.

Aby praca nad ciałem ucznia, jego sprawnością, odpornością, zdrowiem i urodą stała się autentycznym wychowaniem, należy – jak pisze M. Demel – „przepuścić cele specyficzne, dotyczące ciała, przez filtr osobowości, a więc przez świadomość, wolę, sferę emocjonalną, poprzez postawy i obyczaj. Dzięki temu wychowanie fizyczne wpisane zostanie w całą osobowość ucznia. Jest obecne – mówiąc patetycznie – w jego głowie i sercu, a wtórnie trafia do jego mięśni”<sup>1</sup>.

Takie ujęcie problemu oznacza, iż praca nad pielęgnacją ciała, sprawnością i zdrowiem oraz kształtowaniem pozytywnych postaw wobec tych wartości staje się istotą wychowania.

Biorąc pod uwagę fakt, że osobowość człowieka kształtuje się nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, ale również dzięki aktywności własnej jednostki, musimy przyjąć,

---

<sup>1</sup> M. Demel: O niektórych obowiązkach teorii WF w świetle doktryn i stereotypów. „Wych. Fiz. i Hig Szk.” 1977, nr 2, s. 32.

iż aby osiągnąć pożądane efekty wychowawcze, proces ten musi składać się z dwóch ściśle skorelowanych ze sobą działań: systematycznych działań wychowawczych, planowanych i organizowanych przez powołane do pełnienia tych funkcji instytucje oraz działań samowychowawczych wychowanka, dla których należy stworzyć odpowiedni klimat społeczny.

Takie postawienie sprawy oznacza, iż w procesie kształcenia i wychowania powinien być preferowany demokratyczny styl pracy oparty na poszanowaniu godności osobistej ucznia i partnerskiej współpracy z nim, co sprawi, że uczeń przestanie być obiektem manipulacji w procesie kształcenia i wychowania, lecz stanie się jego współorganizatorem oraz aktywnym uczestnikiem.

W przekonaniu autora realizacja procesu kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej tylko wtedy przyniesie pełne efekty, gdy będzie zgodna z założeniami pedagogiki holistycznej<sup>2</sup>, czyli całościowej, traktującej człowieka jako niepodzielną całość we wszystkich sferach jego istnienia i działania. Zgodnie z tymi założeniami w procesie nauczania każdego przedmiotu, a więc i wychowania fizycznego, zachodzi konieczność głębokiego kontaktu psychicznego między nauczycielem i uczniem. Ten kontakt powinien zapewnić roztoczenie opieki nad wszystkimi podstawowymi sferami osobowości ucznia. Powinien on wyrażać się zarówno w trosce o stronę fizyczną wychowanka, jak również w zaspokojeniu jego podstawowych potrzeb psychicznych, takich jak: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba dodatkowej samooceny, potrzeba sukcesu, potrzeba samorealizacji, potrzeba uznania i prestiżu itp. Główną troską oraz najważniejszym celem wychowania i kształcenia powinien być wszechstronny rozwój osobowości wychowanka oraz przygotowanie go do myślenia i postępowania samodzielnego i twórczego.

W związku z powyższym pedagogika holistyczna mówi wyraźnie, iż problematyka wychowawcza powinna mieć priorytet nad koniecznością realizacji treści programowych w zakresie materiału nauczania poszczególnych przedmiotów. Ważniejsze bowiem jest to, kim się uczeń staje, niż to, czego uczeń się nauczył. Założenie to stanie się faktem, jeśli proces dydaktyczno-wychowawczy będzie przesycony atmosferą wzajemnej życzliwości i optymizmu oraz odprężenia psychofizycznego. Najogólniej mówiąc, chodzi o to, aby każdy kontakt z uczniem był osobowościowo-ludzkim spotkaniem.

Aby sprostać tym zadaniom, nauczyciel wychowania fizycznego musi więc nie tylko umieć sterować mechanizmami biologicznymi ucznia, ale powinien posiadać również, a

---

<sup>2</sup> Założenia pedagogiki holistycznej wyłożył A. Szyszko-Bohusz w artykule pt.: Pedagogika holistyczna, czyli przewyciężenie kryzysu wychowania („Nowa Szkoła” 1981, nr 5, s. 191-193).

nawet przede wszystkim, wiedzę naukową o prawidłowościach procesu kształcenia i wychowania ludzi, w którym podmiotami są zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Fakt ten stawia współczesnym nauczycielom dużo większe wymagania niż ich poprzednikom traktującym ucznia jako przedmiot oddziaływań, ponieważ wymaga bardziej gruntownego niż dotąd poznania psychospołecznych mechanizmów zachowania się ludzi, dzięki którym nad mechanizmami biologicznymi można zapanować. Kluczem do zrozumienia celowego zachowania się ludzi jest analiza działania człowieka w sytuacji zadaniowej. Ta podstawowa teza twórcy psychologicznej teorii czynności T. Tomaszewskiego jest jakby stworzona dla potrzeb metodyki wychowania fizycznego. „Naprawdę potrzebna nam jest nauka o ludziach – pisze T. Tomaszewski – którzy do czegoś dążą, którzy starają się zaspokoić swoje potrzeby, wykonywać podjęte zadania i rozwiązywać problemy, jakie im się nasuwają, o ludziach, układających plany, podejmujących decyzje, odnoszących sukcesy i ponoszących niepowodzenia, a także o obiektywnych sytuacjach, w których ludzie żyją i działają i które starają się za pomocą własnego działania przekształcić”<sup>3</sup>. Taka psychologia pozwala poznać samego siebie i sterować osobowością innych ludzi. Dla nauczyciela niezbędnym uzupełnieniem tej wiedzy jest psychologia społeczna, coraz wnikliwiej opisująca zjawiska i mechanizmy zachowania się uczniów w klasie szkolnej, która jest swoistą grupą społeczno-wychowawczą<sup>4</sup>. Myśl teoretyczna o celach i procesach kształcenia i wychowania może jednak okazać się niewiele przydatna, jeśli nie sprowadzi się jej do kategorii realnych, w jakich przebiegają te procesy. Tą nauką jest prakseologia, czyli nauka o sprawnym i skutecznym działaniu<sup>5</sup>. System pojęć prakseologii, dyrektywy praktyczne, zalecenia, przestrogi i uogólnienia powinny być podstawą teorii, metodyki i praktyki skutecznego działania w kulturze fizycznej. Prakseologia wskazuje, jak ogólnie sformułowane przez teoretyków myśli przeformułować na język praktyki, bowiem – jak pisze M. Demel – Idee teorii nie są... przekazywane do praktyki bezpośrednio, lecz za pośrednictwem metodyki, która stosuje w tym względzie swoje własne prakseologiczne filtry<sup>6</sup>. Przekształcenie ogólnych myśli teoretycznych, koncepcji, idei, hipotez – przez metodyka powinno doprowadzić go do sformułowania określonych prawideł działania na szczeblu szkoły, (programy), klasy szkolnej, cyklu tematycznego, lekcji pojedynczej, zadań złożonych i wreszcie do atomów ludzkiego działania, do zadań prostych i związanych z nimi czynności prostych. Jest to

---

<sup>3</sup> T. Tomaszewski: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS. S.6.

<sup>4</sup> Z. Zaborowski: *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia; S. Mika: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa 1980, WSiP.

<sup>5</sup> T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław 1978, Ossolineum.

<sup>6</sup> *Materiały z I Krajowej Konferencji Sekcji Metodyki PTNKF nt.: „Współczesne tendencje rozwoju metodyki i metod wychowania fizycznego”*. Katowice 1981, AWF.



konieczne, ponieważ w praktyce człowiek nie może realizować idei czy koncepcji wprost, tylko krok po kroku, od zadania do zadania. Działalność ludzka jest bowiem niczym innym jak pasmem realizowanych czynności wynikających z zadań. Kolejność stosowania środków (zadań) jest najbardziej istotną charakterystyką sposobów działania<sup>7</sup>.

W pracy, która została zaadresowana do nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz studentów wyższych uczelni wychowania fizycznego, autor starał się uwzględnić osiągnięcia praktyki i teorii wychowania fizycznego, pedagogiki, psychologii oraz prakseologii. Było to trudne zadanie, ponieważ łatwo można zniechęcić Czytelnika zbytnim przesyceniem informacjami naukowymi. Równocześnie jednak autor pragnął uniknąć wykładu w stylu autorytatywnym. Czy to się udało, ocenią sami Czytelnicy.

Praca składa się z dwóch części. W pierwszej części omówione zostały podstawy skutecznego wychowania społeczeństw w kulturze fizycznej ze szczególnym uwzględnieniem powinności szkoły w tym względzie. Omówiono w tej części: cele kształcenia i wychowania w szkolnictwie polskim i na ich tle cele wychowania fizycznego, zasady, style kierowania i role zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego i wreszcie prakseologiczny model kształcenia i wychowania fizycznego. W części drugiej omówiony został proces kształcenia i wychowania fizycznego. Omówiono w nim najistotniejsze elementy kształcenia i wychowania oraz ich metodykę w kolejności logicznego łańcucha działania zorganizowanego (prakseologicznego): Diagnoza i prognoza, programowanie, realizacja (wykonawstwo), ocena wyników (epikryza). Najobszerniejszym z rozdziałów omawiających te zagadnienia jest rozdział poświęcony realizacji zadań wychowania fizycznego. Omówione zostały w nim następujące zagadnienia: zadanie jako podstawowy mechanizm celowego zachowania się człowieka, czynności pedagogiczne nauczyciela wychowania fizycznego, model interakcji nauczyciela z uczniami, metody realizacji zadań w obszarze kultury fizycznej, metody przekazywania i zdobywania wiadomości z zakresu kultury fizycznej, metody wychowawcze, formy organizacyjne i środki dydaktyczne. Podręcznik kończy się słowniczkiem pojęć używanych w tekście pracy.

Treści podręcznika, który oddaję do rąk Czytelnika, są wyłożone na określonym poziomie ogólności. Z tego względu nie należy od niego oczekiwać instrukcji i rozwiązań, które mogłyby być wprost zastosowane w każdym praktycznym działaniu.

Zagadnienia czysto praktyczne mogą i powinny być opisywane i rozwiązywane w podręcznikach specjalistycznych dotyczących różnych pól działania, takich jak na przykład:

---

<sup>7</sup> J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1979, PWN, s.184.

zabawy i gry, gimnastyka, lekkoatletyka, pływanie, atletyka i gry terenowe, łyżwiarstwo, narciarstwo. Takie podręczniki, jak wiadomo, istnieją. Te bardzo różne pola działania, wydawałoby się odległe od siebie, powinna, zdaniem autora, łączyć określona, spójna ogólna metodyka wychowania fizycznego<sup>8</sup>. Było to zamierzeniem i myślą przewodnią autora niniejszego podręcznika.

*Autor*

*Październik 2012*

---

<sup>8</sup> W wielu krajach takie podręczniki funkcjonują i dobrze służą rozwojowi refleksji teoretyczno-metodycznej w działaniach zarówno pracowników uczelni wychowania fizycznego, jak i nauczycieli praktyków.

## CZĘŚĆ PIERWSZA

### PODSTAWY SKUTECZNEGO KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

#### 1. CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

*Żaden wiatr nie sprzyja temu,  
kto nie ma wyznaczonego portu.*

M. E. de Montaigne

Działalność ludzka jest zawsze ukierunkowana na cel. Bez jasno wytyczonego celu nie można racjonalnie i efektywnie pracować ani dokonać oceny skuteczności działania.

Gdy pragnie się poprawnie sformułować cele, należy uwzględnić zarówno to, co pożądane, jak i to, co realne. Cele muszą być syntezą postulatów i prognoz.

Rozwój, czyli ciągły łańcuch przemian ilościowych i jakościowych elementów składowych organizmu i jego funkcji, ma różne znaczenia. W sensie biologicznym rozwój człowieka rozumiemy jako całokształt procesów biologicznych objawiających się: rozrostem, różnicowaniem i dojrzewaniem. W sensie socjologicznym na rozwój jednostki składają się zmiany oraz przeobrażenia określonych form i przejawów współżycia jednostek ludzkich. Psychologowie natomiast pojmują rozwój jako ciąg przystosowawczych przeobrażeń osobowości jednostki rozumianej jako centralny system integrujący ludzkie czynności regulacyjne.

Ogół procesów nabywania dyspozycji psychicznych pod wpływem otoczenia społecznego czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym, coraz powszechniej nazywa się socjalizacją<sup>9</sup>. Ponieważ pojęcie „socjalizacji” obejmuje swym zakresem wszelkie wpływy zarówno zamierzone, jak i niezamierzone, H. Muszyński postuluje ograniczenie pojęcia „wychowanie” tylko do wychowania zamierzonego. „Przez wychowanie – pisze H. Muszyński – rozumiemy wszelkie zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych pożądanych zmian w osobowościach ludzi”<sup>10</sup>. Ale w porównaniu ze sformułowaniami pedagogów i socjologów pojęcie osobowości jest dużo wężiej rozumiane przez tego autora. Osobowością jednostki i

---

<sup>9</sup> J. Szczepański: *Elementy pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, PWN, wyd. II.

<sup>10</sup> H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s.25.

śluszenie – nazywa on posiadany przez nią system dyspozycji wyznaczający w sposób względnie stały jej zachowanie<sup>11</sup>. Takie rozumienie osobowości jest zgodne ze stanowiskiem przedstawicieli współczesnej „psychologii osobowości”, według których rozwój i kształtowanie się osobowości – to proces psychiczny, natomiast ciało (organizm) i środowisko są tego procesu koniecznymi uwarunkowaniami<sup>12</sup>. Należy wszakże dodać, iż dzięki wychowaniu i samowychowaniu osobowość ma wpływ na ciało (jego budowę, sprawność, urodę itp.).

H Muszyński wyróżnia dwie zasadnicze grupy dyspozycji psychicznych składających się na osobowość: dyspozycje kierunkowe i instrumentalne. Na dyspozycje kierunkowe jednostki składają się: ideały, postawy, przekonania; upodobania, zamiłowania i zainteresowania. Decydują one o ustosunkowaniu się jednostki do świata i siebie samego oraz ukierunkowują jej dążenia.

Do dyspozycji instrumentalnych natomiast autor ten zalicza: wiedzę, inteligencję, uzdolnienia, umiejętności, sprawności i nawyki: - wyznaczają one stronę wykonawczą ludzkich dążeń i decydują o tym, jakie sposoby działania jest człowiek gotów podjąć, aby zrealizować swe zamierzenia<sup>13</sup>.

Działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych (kierunkowych) w osobowości jednostki nazywa H. Muszyński wychowaniem ukierunkowującym, natomiast działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia w osobowości jednostki dyspozycji instrumentalnych, czyli wiedzy, umiejętności, inteligencji, uzdolnień i nawyków, nazywa kształceniem czyli nauczaniem, ogół rezultatów kształcenia zaś – wykształceniem<sup>14</sup>. Samodzielne kształcenie bez pomocy nauczyciela nazywane jest powszechnie samokształceniem, natomiast samowychowanie występuje wówczas, gdy jednostka podejmuje czynności wychowawcze sama względem siebie.

Chociaż człowiek funkcjonuje zawsze jako zintegrowana jedność psychofizyczna, to jednak istotne jest, aby każdy specjalista wychowania fizycznego zdawał sobie sprawę z faktu, iż kierunek tego funkcjonowania, w tym także działań związanych z troską o ciało, wyznaczony jest przez ukształtowane i zintegrowane w

---

<sup>11</sup> H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 25.

<sup>12</sup> Według J. Kozielskiego głównym składnikiem osobowości jest „system struktur poznawczych, które stanowią trwałe cechy człowieka... to przede wszystkim pewna organizacja informacji zakodowanych w pamięci człowieka, to całokształt doświadczenia jednostki”. (W: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, PIW, s. 198.)

<sup>13</sup> H. Muszyński, tamże, s. 29.

<sup>14</sup> 14 Tamże, s. 29.

historii życia: nastawienia i potrzeby, aspiracje, dążenia, wartości, postawy – czyli osobowość człowieka. Ciało natomiast, stanowiąc materialne podłoże świadomości, warunkuje stany kory mózgowej i jest obiektywnym wyznacznikiem możliwości fizycznych jednostki (ogranicza możliwości realizacji różnorodnych działań<sup>15</sup>). „Wykorzystując prawa przyrody – pisze M. Demel – można ciało pielęgnować, można je kształtować, hartować i usprawniać, można na nim dokonywać wielu innych zabiegów: nie można go jednak wychowywać. Wychowanie jest bowiem zjawiskiem społecznym i odnosi się do osobowości. A ciało – jako materia – jest na to ślepe i głuche<sup>16</sup>. W tej sytuacji stosowanie takich zabiegów usprawniających ciało, jak np. masaż. czy czynniki fizykalne (ciśnienie powietrza, wody, grawitacji, prądu elektrycznego itp.) nie zyskuje rangi zabiegów wychowawczych, gdyż kierowane są one wprost do ciała, z pominięciem osobowości (bo może to być ciało zupełnie bierne, np. człowieka nieprzytomnego).

Wywieranie intencjonalnego wpływu na organizm (ciało) może jednak stać się autentycznym wychowaniem pod warunkiem, że będzie ono zintegrowane z procesami osobowościowymi. Najnowsze tezy teorii wychowania fizycznego głoszą, iż „po to, aby wychowanie fizyczne stało się rzeczywistym wychowaniem, nie trzeba (i nie wolno) rezygnować z celów swoistych, owych kości i mięśni. Trzeba jednak... „przepuścić te cele przez filtr osobowości wychowanka, nastawić jego umysł, emocje i wolę na pracę nad własnym ciałem, zdrowiem, sprawnością i urodą: Właśnie na to, a nie – jak chcą pedagodzy – na wszelkie inne. Na zbudowaniu tych dyspozycji kończy się rola wychowania. Ostateczne efekty somatyczne, samo zdrowie, sprawność, owe proste kręgosłupy i mocne mięśnie, osiąga się dzięki ćwiczeniu, hartowaniu i innym zabiegom; te zaś... podlegają prawom przyrody i do wychowania nie należą, choć są przez wychowanie inspirowane”<sup>17</sup>.

Tak rozumiane wychowanie kształtuje w jednym zintegrowanym procesie osobowościowe dyspozycje kierunkowe i instrumentalne. Takie ujęcie problemu oznacza, iż kończy się jedna epoka w wychowaniu fizycznym, w której sens wychowania fizycznego sprowadzano do hasła „ćwiczę i wychowuję”<sup>18</sup>, zgodnie z którym osobno miały być

---

<sup>15</sup> W. Łukaszewski: *Osobowość - struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, PWN, s. 217.

<sup>16</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1981, WSiP, s. 106-107.

<sup>17</sup> 17 Tamże, s. 108-109.

<sup>18</sup> Istota zagadnienia tkwi w mechanicznym zestawieniu celów dotyczących ciała i wychowania, co symbolicznie wyraża łącznik „i” (ćwiczę i wychowuję). Dopiero doniosłe osiągnięcia współczesnej teorii wychowania fizycznego – a ściślej – nowe odczytanie przez M. Demela niezwykle trafnego sformułowania G. Piramowicza „o wychowaniu dzieci co do ciała, to jest co do zdrowia i sił” – pozwoliło wykryć nadużycie i niewłaściwość tak sformułowanego hasła (W: M. Demel: *Od ćwiczeń cielesnych do kultury fizycznej*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1980, nr 9; M. Demel: *O niektórych obowiązkach teorii WF w świetle doktryn i stereotypów*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1977, nr 2.)

realizowane cele dotyczące ciała i osobno cele wychowania moralnego, a zaczyna się druga, w której praca nad ukierunkowaniem nastawień wychowanków na ciało i jego potrzeby oraz opanowaniem przez nich wiadomości, sprawności i umiejętności pozwalających te nastawienia realizować w praktyce – staje się istotą wychowania.

Budowanie dyspozycji osobowościowych łączy się z pojęciem „kształcenia ustawicznego” nazywanego także „edukacją permanentną”. Pojęcie to jest znane i odmieniane we wszystkich językach świata. Oznacza ono, najogólniej mówiąc, potrzebę „ciągłego podnoszenia i doskonalenia ludzkich kwalifikacji oraz kształcenia umiejętności, ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności... w dziedzinie nauki i technologii”<sup>19</sup>. Szczególnie ostro rysuje się problem ustawicznej, aktywnej troski każdego człowieka o sprawność fizyczną i zdrowie przez całe życie i to przede wszystkim w wyniku własnej działalności. Należy podkreślić, iż jest to współcześnie problem bodajże najważniejszy dla uczelni wychowania fizycznego jako instytucji odpowiedzialnych za przygotowanie takich kadr nauczycielskich które potrafiłyby ten problem efektywnie rozwiązać.

---

<sup>19</sup> R. Wroczyński: Edukacja permanentna. Warszawa 1976, PWN, wyd. II, s. 123.

## 1.1. Cele kształcenia i wychowa fizycznego

*Krzewić kulturę fizyczną znaczy...  
tyle, co kształtować świadomą,  
afirmatywną i aktywną postawę  
wobec ciała i jego potrzeb, uczyć jak  
poprawiać naturę, zmieniać obyczaj,  
doskonalić się.*

Macie Demel

Na przestrzeni czasu cele wychowania fizycznego były formułowane w różny sposób. Było to prostą konsekwencją rozumienia jego istoty, treści i zakresu możliwości specyficznego oddziaływania na wychowanków. Rozstrzygnięcie i wyjaśnienie przez M. Demela problemu, czym w swej istocie jest „wychowanie fizyczne”<sup>20</sup> oraz prace kilku innych autorów, pozwoliły W. Osińskiemu trafnie sformułować definicję „wychowania fizycznego”. Według tego autora „wychowanie fizyczne stanowi zamierzoną i świadomą działalność ukierunkowaną na wytworzenie właściwego zespołu postaw i nastawień, związane z nim przekazywanie podstawowych wiadomości, a także na hartowanie na bodźce środowiskowe oraz zdobycie umiejętności i sprawności, które łącznie wyznaczają zachowanie człowieka w stosunku do jego fizycznej (cielesnej) postaci”<sup>21</sup>.

Ponieważ wychowaniu fizycznemu odpowiada wycinek rzeczywistości społecznej zwany kulturą fizyczną, sprawy wychowania fizycznego i kultury fizycznej można rozpatrywać łącznie<sup>22</sup>.

Według M. Demela „Kultura fizyczna obejmuje te wszystkie wartości, które wiążą się z fizyczną postawą i fizycznym funkcjonowaniem człowieka, zarówno w jego własnym subiektywnym odczuciu, jak też w obrazie społecznie zobiektywizowanym. Wartości te – najogólniej mówiąc – odnoszą się do zdrowia, budowy i postawy ciała, odporności, wydolności, sprawności, urody. Analogicznie do innych wartości kulturowych, mają one charakter dynamiczny, kształtują poglądy i postawy ludzkie, są więc częścią światopoglądu i obyczaju... Krzewić kulturę fizyczną znaczy więc tyle, co kształtować świadomą,

---

<sup>20</sup> Najdobitniej M. Demel przedstawił swe poglądy w następujących pracach: *O niektórych obowiązkach teorii wychowania fizycznego w świetle doktryn i stereotypów*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1977, nr 2; s. 30-33; *Od ćwiczeń cielesnych do kultury fizycznej*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1980, nr 9, s. 341-344; *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1980, WSiP.

<sup>21</sup> W. Osiński: O pojmowaniu wychowania fizycznego. „Kult Fiz.” 1981, nr 7-8, s. 5-7.

<sup>22</sup> M. Demmel: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Warszawa 1973, Sport i Turystyka, s. 30.

aformatywną postawę wobec ciała i jego potrzeb, uczyć jak poprawiać naturę, zmieniać obyczaj, doskonalić się. Wychowanie fizyczne powinno wprowadzać w świat tak pojętej kultury fizycznej, winno być jej kursem propedeutycznym, dostosowanym do poszczególnych etapów rozwoju, do płci, środowiska, przyszłego zawodu; ... wychowanie fizyczne nie jest... szeregowym składnikiem... kultury fizycznej... lecz jej fundamentem. ...Fundament ten obejmuje całokształt kultury fizycznej młodego pokolenia (a więc i sport, i turystykę, i rekreację itd.<sup>23</sup>). Z cytatu tego, a szczególnie z jego końcowego sformułowania wynika, iż „wychowanie fizyczne” jest niczym innym jak wychowaniem „przez kulturę fizyczną”, „do kultury fizycznej”, albo, ujmując tę myśl krócej, „wychowaniem w kulturze fizycznej”<sup>24</sup>.

### **1.1.1. Naczelny cel wychowania fizycznego**

W świetle współczesnej wiedzy o świecie i o człowieku za naczelny cel wychowania fizycznego należy uważać zarówno doskonalenie ciała i funkcji psychomotorycznych wychowanka, jak również ukształtowanie u niego takiego systemu wiedzy, umiejętności i nawyków oraz postaw wobec kultury fizycznej, który w praktyce przejawiać się będzie w dążeniu i działaniu na rzecz utrzymania przez całe życie wysokiej sprawności fizycznej i zdrowia.

Człowiek stanowi dla społeczeństwa najwyższą wartość. Człowiek jako częśćka społeczeństwa stanowi zarówno wartość biologiczną, jak i społeczną. Zdrowie i pełna sprawność fizyczna są nie tylko podstawą i atrybutem szczęścia jednostki, ale również podstawą rozwoju społeczno-ekonomicznego państwa. Są to tak zasadnicze i oczywiste wartości społeczne, że często ludzie, szczególnie młodzi, nie zdają sobie w pełni z tego sprawy. Wychowawcy i dorośli muszą sobie jednak doskonale zdawać sprawę z tego, iż o sprawność fizyczną i zdrowie nie tylko można i należy aktywnie zabiegać, ale także wiedzieć, jak organizować sobie życie i jak działać, aby te cele osiągnąć. Wychowanie w tym względzie powinien każdy obywatel otrzymać w szkole i to przede wszystkim w procesie kształcenia i wychowania fizycznego (kultury fizycznej). Szkoła powinna kształtować zarówno osobowościowe dyspozycje kierunkowe, czyli urabiać pozytywne postawy uczniów wobec ciała i jego potrzeb, jak i dyspozycje instrumentalne, które powinny zapewnić stronę wykonawczą ich dążeń i postaw. Jakkolwiek jedno i drugie realizowane są zawsze w

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 38-39

<sup>24</sup> M. Demel, K. Zuchora: Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego. „Kult. Fiz.” 1975, nr 4, s. 146.



zintegrowanym procesie kształcenia i wychowania, dla celów naukowych i dydaktycznych korzystniej jest omawiać te zagadnienia oddzielnie.

Cele kierunkowe dotyczą rodzajów dyspozycji osobowościowych, które należy ukształtować, aby wychowanek przyswoił sobie trwałe, pozytywne postawy wobec określonych wartości kultury fizycznej.

Postawa wobec kultury fizycznej, rozumiana jako globalny cel kierunkowy procesu szkolnego wychowania fizycznego (kultury fizycznej), składa się z szeregu postaw o węższym zakresie. Można powiedzieć, że tworzą one system postaw wobec różnych konkretnych elementów kultury fizycznej. Na ten system składają się m.in.: postawa wobec własnego ciała, jego sprawności, budowy, higieny i zdrowia; postawa wobec różnych form aktywności ruchowej; postawa wobec wypoczynku; postawa wobec hartowania się itd.

Każdą z postaw można kształtować w trzech kolejnych po sobie następujących stadiach:

- zapoznanie z wartością postawy i jej możliwie pełnej akceptacji intelektualnej,
- nastawienie na czynne realizowanie wartości, czyli doskonalenie się,
- kształtowanie nastawienia na samorealizację.

Kształtując na przykład pozytywną postawę wobec sprawności fizycznej własnego organizmu należy przekonać ucznia o wartości sprawności fizycznej organizmu oraz nastawić na doskonalenie własnej sprawności fizycznej w ramach zajęć kierowanych, po czym, za pomocą odpowiednich form i metod, nastawić na samodzielne działanie w tym zakresie, czyli nastawić na dążenie do samorealizacji. W związku z tym proces kształtowania postaw wobec kultury fizycznej przez szkołę powinien być zintegrowany z socjalizacją dzieci i młodzieży, bowiem w procesie socjalizacji dziecko zaczyna rozumieć podstawy, na których opiera się życie osobnicze i zbiorowe oraz uczy się cenić zarówno wartości natury moralnej, społecznej, jak i kulturowej. Kształtowanie postaw wobec kultury fizycznej musi pójść więc w parze z kreowaniem takich podstawowych ogólnoludzkich postaw, jak postawa humanizmu, demokratyzmu, szacunku dla pracy, społecznej użyteczności i odpowiedzialności, życzliwości, poszanowania życia i zdrowia człowieka, lojalności, samokontroli, perfekcjonizmu, samodzielności, orientacji na cele, wrażliwości na piękno, pietyzmu wobec kultury, twórczej ekspresji, kulturowego samodoskonalenia, uczciwości, szacunku i pietyzmu wobec przyrody, dążności do kontaktu z przyrodą itp. Za tym schematycznym wyliczeniem postaw kryje się ogrom treści wychowawczych, które ujawniają się niemal w każdym momencie procesu kształcenia i wychowania, w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Konieczność oddziaływać na wszystkie sfery osobowości ucznia w toku

wszelkich zajęć szkolnych jest kanonem najnowszych programów szkolnych. Szczególnie wdzięcznym polem działania w tym zakresie jest szkolne wychowanie fizyczne.

Urabianie postaw osobowościowych, czyli dokonywanie zmian w osobowości wychowanka, jest podstawowym zadaniem, istotą i głównym kryterium efektywności wychowania. Aby efektywnie wychowywać, nauczyciel powinien znać psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, a także formy i metody wychowania. Problemy te były niemal zupełnie pomijane w dotychczasowej metodyce wychowania fizycznego. Złożyły się na to co najmniej dwie przyczyny: niedorozwój teorii wychowania jako nauki oraz zdecydowane zdystansowanie metodyki wychowania przez dydaktykę. Współcześnie zrodziła się szansa wyrównania proporcji pomiędzy metodyką wychowania i dydaktyką, a to głównie dzięki dużym postępom uczynionym w teorii wychowania fizycznego i psychologii społecznej.

Pojęcie postawy w ostatnich latach zrobiło dużą karierę, szczególnie w szkolnictwie. „Sądzimy - pisze S. Mika - że znacznie lepiej jest mówić o kształtowaniu postaw jako o zadaniu wychowawcy niż o kształtowaniu osobowości. Stawianie jako zadania wychowawczego - urabianie postaw, ma m.in. ten walor, że postawy są czymś bardziej konkretnym niż szeroko rozumiana osobowość. Kształtując postawy, wiemy, że mamy u danej osoby uformować określony stosunek do określonego przedmiotu. Natomiast kiedy mówimy o kształtowaniu osobowości, często nie jest całkiem jasne, co właściwie znaczy kształtować i jak powinniśmy to zrobić”<sup>25</sup>. Praca nad osobowością uczniów, czyli realizacja celów kierunkowych w szkole, stanie się realna gdy nauczyciel pozna mechanizmy kształtowania się postaw i metody realizacji (ale do metod jeszcze wrócimy).

Pojęcie postawy bywa różnie definiowane. Według S. Miki „postawą nazywamy względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub dyspozycję pojawienia się tych procesów i zachowań”<sup>26</sup>

Jak z powyższego sformułowania wynika, ukształtowanie pożądanej postawy jest zadaniem złożonym i wymaga ze strony wychowawcy wielu zróżnicowanych uświadomionych zabiegów względem wychowania w zakresie sfery poznawczej, uczuciowo-emocjonalnej i behawioralnej (zachowania się). Objęcie wszystkich trzech sfer działaniami wychowawczymi jest warunkiem koniecznym tworzenia się trwałych postaw. Choć jest to proces integralny, z naukowego punktu widzenia można go dla uproszczenia rozłożyć na prostsze komponenty i rozpatrywać osobno.

<sup>25</sup> S. Mika: Psychologia społeczna dla nauczycieli. Warszawa 1980, WSiP, s. 73.

<sup>26</sup> Tamże, s.77.

## A. Komponent poznawczy

Na komponent poznawczy postawy składają się:

- wiedza i doświadczenie w zakresie danej postawy,
- poglądy i przekonania w zakresie przedmiotu oraz sensu działania na rzecz zawartej w nim wartości.

Kształtowanie postaw wobec kultury fizycznej zaczyna się z reguły poprzez doświadczenie. Doświadczenie to ma zarówno charakter indywidualny, jak i społeczny. Społeczne doświadczenie zawarte jest w normach społecznych oraz zasadach skutecznego działania, wzorach osobowych, ideach, tradycji kulturowej itp. Głównym nośnikiem doświadczenia społecznego w zakresie kultury fizycznej jest fachowy nauczyciel wychowania fizycznego. Od niego w dużym stopniu zależy, jak przebiega proces doświadczenia indywidualnego w zakresie kultury fizycznej ucznia. Jest to problem wieloaspektowy. Najważniejsze w procesie kształcenia i wychowania jest jednak to, w jakiej roli stawia nauczyciel ucznia, czy jest on jedynie przedmiotem jego oddziaływań, czy także podmiotem i w pewnym sensie jego partnerem.

W optymalnie prowadzonym procesie kształcenia i wychowania uczeń powinien być traktowany przez nauczyciela jako przedmiot i podmiot zarazem. Uczeń powinien zdobywać doświadczenia aktywnie, tzn. czuć się w sytuacji zadaniowej, aktywnie przyswajając sobie określoną wiedzę na temat roli i znaczenia tego, co na lekcjach wychowania w kulturze fizycznej robi dziś i co powinien robić jutro – przez całe życie, gdy zabraknie nauczyciela. Nauczyciel powinien zapewnić wszelkimi dostępnymi sposobami dopływ do uczniów takich informacji, które nie są dla nich dostępne w prostym zmysłowym doświadczeniu, a do czego został przygotowany w procesie studiów w uczelnianych laboratoriach i zakładach teoretyczno-metodycznych. Poznanie sensu aktywności ruchowej w wyniku zrozumienia najbardziej podstawowych mechanizmów bio-fizyko-chemicznych organizmu, znajomość skutecznych sposobów panowania nad własnym ciałem i zdrowiem, uświadomienie racjonalnych celów i dążeń ukierunkuje oraz zdynamizuje poglądy i przekonania uczniów na temat kultury fizycznej, a sam nauczyciel ukaże się im w dużo korzystniejszym świetle niż nauczyciel tradycyjny.

## B. Komponent uczuciowo-motywacyjny

W skład komponentu uczuciowo-motywacyjnego każdej postawy wchodzi:

- uczuciowy stosunek do przedmiotu działania i związanych z nim zjawisk,
- wrażliwość emocjonalna na bodźce objęte przedmiotem działania,

– utrwalona motywacja do działania na rzecz realizacji wartości objętych postawą.

Uczucia stanowią nieodłączny element w kształtowaniu się postawy. Uczucia występują wspólnie z procesami poznawczymi, dzięki czemu odzwierciedlają świat i umożliwiają orientację w nim. Za pomocą uczuć jednostka wyraża swój stosunek do elementów jej otoczenia. Uczucia mogą być przyjemne i przykre. Uczucia przyjemne pojawiają się wtedy, gdy potrzeby jednostki są zaspokojone. W sytuacji odwrotnej jednostka odczuwa stan przykry. Stany te, jako doznania uczuciowe, wchodzą w skład bardziej złożonych procesów emocjonalnych.

Procesy emocjonalne mogą posiadać znak dodatni lub ujemny. Uczucia pozytywne posiadają znak dodatni i mają charakter propulsywny (przyciągający), tzn. że pewne przedmioty stały się dla człowieka szczególnie ważne, ponieważ łączą go z nimi procesy emocjonalne zabarwione przyjemnością. Uczucia o ujemnym znaku (negatywnym) mają charakter repulsywny (odpychający) i są zabarwione przykrością. Jednostka unika przedmiotów i zjawisk wzbudzających uczucia negatywne, ponieważ wywołują one w niej strach, ból, zagrożenie itp. Dziecko może na przykład unikać lekcji wychowania fizycznego, ponieważ obawia się zbyt trudnych dla niego ćwiczeń.

Stosunek emocjonalny do elementów rzeczywistości powstaje głównie w wyniku doświadczeń człowieka w zaspokajaniu potrzeb biologicznych i społecznych. W pierwszych latach życia wyjątkowo dużą rolę odgrywa również naśladownictwo. W wyniku błędów wychowawczych na tle realizowania potrzeb mogą się na przykład wykształcić u różnych osobników dwie przeciwstawne postawy względem siebie samego: poczucie niskiej wartości własnej lub poczucie nadmiernej pewności siebie. Pierwsza z nich powstaje w wyniku niestworzenia jednostce możliwości realizacji potrzeb i charakteryzuje się brakiem wiary we własne siły i poczuciem bezradności. Dziecko takie lęka się tego, czego inni się nie boją, nie jest zdolne do wysiłku przynoszącego sukces, nie ma odwagi przełamać stereotyp niepewności, chociaż bardzo by tego chciało. Druga postawa powstaje głównie w wyniku nadmiernej troski o dziecko i bezkrytyczne zaspokajanie wszelkich jego „zachcianek”. Takie postępowanie kształtuje poczucie nadmiernej wartości własnej i skłania do żądania i wymuszania dla siebie specjalnych praw z równoczesnym lekceważeniem praw i potrzeb innych ludzi. Nauczyciel w procesie wychowania fizycznego w wyniku błędnego postępowania może pogłębiać tego rodzaju postawy lub dzięki właściwej ocenie postaw uczniów i mądrym zabiegom wychowawczym zmieniać je pozytywnie.

Innym zjawiskiem, które nauczyciel musi brać pod uwagę, jest fakt, iż uczucia wpływają na motywację do działania. Mówi o tym prawo Yerkesa-Dodsona. Zgodnie z tym

prawem motywacja o średniej sile procesów emocjonalnych najskuteczniej pobudza do działania. Zadania wykonywane są wówczas na optymalnym poziomie zaangażowania jednostki i współdziałania procesów motywacyjnych i emocjonalnych z procesami poznawczymi.

Zadania zbyt łatwo wykonywane przy niewielkiej sile emocjonalnych procesów motywacyjnych nie pobudzają ucznia korzystnie do aktywności, jednostka pracuje niechętnie, opieszale, bez wysiłku. Zachodzi wówczas potrzeba dodatkowego wzmocnienia motywacji przez zachętę, wezwania do bardziej wyłożonej pracy. Przekroczenie natomiast optymalnej granicy natężenia emocjonalnych procesów motywacyjnych powoduje dezorganizację działania, adekwatnie do subiektywnego odczucia przez podmiot trudności zadania. Czym trudniejsze w odniesieniu do ucznia jest zadanie, tym większym zakłóceniom ulegają czynności zmierzające do jego rozwiązania. Prawo Yerkesa-Dodsona wyjaśnia, dlaczego stosowane w procesie wychowania fizycznego zbyt łatwe lub zbyt trudne zadania stają się źródłem niezadowolenia uczniów i przyczyną powstawania negatywnych postaw wobec lekcji wychowania fizycznego i kultury fizycznej w ogóle. Właściwy, pełen humanizmu stosunek nauczyciela do dzieci o słabym zdrowiu, wątłych fizycznie i defektywnych jest konieczny, aby osiągnęły one nie tylko odpowiednie, na miarę swoich możliwości, umiejętności i nawyki ruchowe, lecz także odpowiednią dla danego etapu rozwoju dojrzałość emocjonalną: odwagę, zadowolenie, radość z życia oraz poczucie wartości własnej. Od dzieci silnych i zdrowych, o dobrych predyspozycjach fizycznych należy wymagać więcej i traktować to jako rzecz naturalną.

Kształtowanie uczuciowo-motywacyjnego stosunku do różnych elementów kultury fizycznej powinno przejawiać się ostatecznie w trwałej gotowości do zachowania się zgodnie z przyswojonymi normami i zasadami kultury fizycznej.

### C. Komponent behawioralny

Gotowość (dyspozycję) do przejawiania pewnych form zachowania w określonych sytuacjach, w tym oczywiście i w kulturze fizycznej, nazywa H. Muszyński nastawieniami<sup>27</sup>. Stałość zachowań jednostki, według wymienionego autora, jest uwarunkowana trzema rodzajami dyspozycji:

- 1) dyspozycją do częstego przeżywania określonego motywu<sup>28</sup> - czyli postawą,

---

<sup>27</sup> H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 76.

<sup>28</sup> Motywem, w ślad za T.M. Newcombem, H. Muszyński nazywa „odnoszenie przez jednostkę doznawanego napięcia psychoneurologicznego do danego obiektu”, natomiast „kiedy rozbudzona pod wpływem napięcia psychoneurologicznego aktywność jednostki skierowana jest ku osiągnięciu takiego stanu rzeczy, który zdolny

2) dyspozycją do swoistego uzależniania się organizmu od pewnych warunków - czyli potrzeb,

3) dyspozycją do częstego przejawiania określonego aktu motywacyjnego – czyli cechą zachowania lub cechą osobowości.

Dzięki tym postawom człowiek dostrzega otoczenie w kategoriach celów i w zależności od nich uruchamia właściwe procesy motywacyjne. Postawa odgrywa niejako rolę wcześniejszego przygotowania organizmu do spotkania z daną sytuacją.

Potrzeby mogą być wrodzone (pierwotne) lub nabyte (wtórne). Potrzeby wrodzone dotyczą funkcji fizjologicznych. Potrzeby psychogenne kształtują się w toku indywidualnych doświadczeń ludzi. Przedmiotem potrzeby nabytej może być każdy obiekt, zjawisko lub stan rzeczy, jeśli występuje w życiu człowieka z odpowiednią częstością i ma taki wpływ na jakieś funkcje życiowe, że dalsze ich trwanie stało się zależne od ich obecności<sup>29</sup>.

Trzeci rodzaj dyspozycji to cechy zachowania, rozumiane jako tendencje do przejawiania aktywności życiowej w postaci określonych aktów motywacyjnych. „Oznacza to, że jednostka >>uczy się<< nie tylko dążyć ku określonym celom, nie tylko czynić to w określony sposób, lecz nadto w pewien sposób postrzegać rzeczywistość, reagować na nią emocjonalnie i myśleć o niej”<sup>30</sup>

Inaczej mówiąc, komponent behawioralny to po prostu zachowanie się jednostki w sytuacjach codziennego życia. Zachowanie to jest zintegrowane z komponentami poznawczymi i emocjonalno-motywacyjnymi.

Teoretyczne wywody na temat kształtowania postaw wobec kultury fizycznej w szkolnym procesie wychowania fizycznego zostały generalnie potwierdzone empirycznie w pracach badawczych prowadzonych pod kierunkiem autora. Okazało się na przykład, że pomiędzy podstawowymi komponentami postawy wobec kultury fizycznej istnieje znacząca dodatnia zależność, według której osobnicy charakteryzujący się bardziej przychylnymi postawami wobec kultury fizycznej przejawiają zazwyczaj większą aktywność ruchową w życiu codziennym, a w związku z tym są przeważnie bardziej sprawni fizycznie niż ich rówieśnicy charakteryzujący się mniej przychylnymi postawami wobec tego zjawiska kulturowego<sup>31</sup>. W wyniku trzyletniego eksperymentu pedagogicznego stwierdzono ponadto,

---

jest to napięcie zredukować - mówimy o występowaniu w niej motywacji” (W: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 72-73).

<sup>29</sup> Tamże, s. 80.

<sup>30</sup> Tamże, s. 81.

<sup>31</sup> G. Grządziel: *Postawy wobec kultury fizycznej studentów uczelni katowickich oraz ich uwarunkowania*. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF; J. Litwiński: *Postawy wobec kultury fizycznej chłopców ze szkół średnich*. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF.

że proaktywna strategia wychowania w kulturze fizycznej stosowana w szkole podstawowej wpływa wybitnie pozytywnie nie tylko na postawy wobec kultury fizycznej uczennic, ale również na ich zachowanie się; dzięki ćwiczeniu wzrasta ich osobista sprawność fizyczna, co stwierdzono porównując klasy eksperymentalne z kontrolnymi<sup>32</sup>.

Nawet najlepsze wyniki wychowawcze w postaci ukształtowania trwałych, pozytywnych postaw uczniów wobec ciała i jego potrzeb oraz szeroko rozumianej kultury fizycznej, nie gwarantują wysokiego poziomu kultury fizycznej społeczeństwa, jeśli działania wychowawcze nie zostaną ściśle zintegrowane z działaniami zmierzającymi do ukształtowania w osobowościach uczniów określonych dyspozycji instrumentalnych, dzięki którym będą oni mogli swoje dążenia urzeczywistniać. Dyspozycje instrumentalne decydują bowiem o tym, jakie konkretne działania i czynności jednostka jest gotowa podjąć, aby swoje zamierzenia zrealizować.

Do dyspozycji instrumentalnych w zakresie wychowania fizycznego zaliczyć należy: sprawność, wiedzę, nawyki, umiejętności, inteligencję i uzdolnienia.

W skrócie można powiedzieć, iż cele kształcenia fizycznego obejmują:  
w zakresie sprawności:

- wszechstronny rozwój sprawności władania własnym ciałem,
- rozwój wszystkich cech sprawności fizycznej (cech motorycznych),
- rozwój wydolności funkcjonalnej organizmu;

w zakresie wiedzy:

- wiedzę o organizmie ludzkim i jego obiektywnych potrzebach rozwojowych,
- wiedzę o wpływie środowiska na organizm ludzki i sposobach przeciwdziałania negatywnym jego skutkom,
- wiedzę o motoryczności człowieka oraz warunkach i sposobach jej rozwijania,
- wiedzę o kształtowaniu sprawności i wydolności fizycznej człowieka,
- wiedzę o sposobach kontroli osobistej sprawności i wydolności fizycznej,
- wiedzę z zakresu higieny ogólnej i osobistej,
- wiedzę z zakresu profilaktyki i korekcji wad postawy,
- wiedzę podstawową z zakresu żywienia i dietetyki,
- wiedzę z zakresu higieny pracy i wypoczynku,
- wiedzę z zakresu bezpieczeństwa i pierwszej pomocy,

---

<sup>32</sup> J. Janik: Wpływ proaktywnej strategii kształcenia i wychowania na postawy uczennic wobec kultury fizycznej. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF.

- wiedzę o sposobach ochrony współwiczającego i samoochrony,
- wiedzę na temat społeczno-wychowawczej funkcji aktywności ruchowej w przygotowaniu człowieka do rekreacji i pracy,
- wiedzę na temat organizacji oraz przepisów zawodów i imprez sportowych,
- wiedzę związaną z kulturą uczestnika walki sportowej i kibica,
- wiedzę na temat struktury i organizacji instytucji kultury fizycznej i zdrowia,
- wiedzę o historii i tradycji kultury fizycznej w Polsce i na świecie;

w zakresie umiejętności:

- umiejętność samodzielnego praktycznego wprowadzenia w życie wiedzy zdobytej na temat kultury fizycznej (według ww. rejestru),
- umiejętność twórczego rozwijania form działania w zakresie kultury fizycznej (stosowanie niekonwencjonalnych form w działalności sportowej i rekreacyjnej);

w zakresie nawyków:

- opanowanie podstawowych technik działania ruchowego użytecznych dla osiągnięcia celów naczelnych,
- przyswojenie nawyków dbałości o zdrowie, sprawność i higienę własnego ciała oraz zdrowie i higienę publiczną,
- integrowanie nawyków ogólnokulturowych z działalnością w zakresie kultury fizycznej;

w zakresie inteligencji i uzdolnień:

- stymulowanie rozwoju inteligencji i uzdolnień przez różnorodne, specyficzne dla kultury fizycznej działania, zapewniające optymalne funkcjonowanie organizmu jako materialnego podłoża funkcji psychicznych i uzdolnień,
- stymulowanie rozwoju inteligencji i uzdolnień przez stwarzanie różnorodnych, właściwych dla kultury fizycznej sytuacji problemowych i samodzielne ich rozwiązywanie przez uczniów.

Jest to najogólniejsza próba systematyki celów w wychowaniu fizycznym. Cele te powinny stanowić integralną część celów kształcenia ogólnego szkoły, ponieważ kultura fizyczna jest zawsze i w każdym przypadku nieodłącznie związana z istnieniem człowieka.

### **1.1.2. Cele etapowe**

#### **A. Cele w okresach rozwoju osobniczego**



Potrzeby rozwojowe człowieka i jego zainteresowania różnymi sferami kultury fizycznej w różnych okresach życia są odmienne. Adekwatnie do stanu rozwoju fizyczno-psychicznego w poszczególnych okresach, można określić cele w zakresie kultury fizycznej. I tak – w okresie życia płodowego (od zapłodnienia do urodzenia) cele te sprowadzają się do przestrzegania odpowiednich norm zachowania i odżywiania się matki. W okresie noworodkowym (od urodzenia do 3 tygodnia życia) cele dotyczą głównie pielęgnacji somatyczno-motorycznej noworodka oraz jego reakcji popędowych. Cele w okresie niemowlęcym (do 1 roku życia) sprowadzają się do pielęgnacji ciała i motoryki oraz reakcji psychoneurotycznych, przejawiających się w prostych zachowaniach motywacyjnych. Cele globalne w okresie poniemowlęcym (od 1 do 3 roku życia) są podobne jak w poprzednim okresie, lecz dostosowane do dużej ruchliwości dziecka przy nauce chodzenia. Okres przedszkolny (od 3 do 7 roku życia) wymaga od rodziców i wychowawców szczególnego zwrócenia uwagi na prawidłowy rozwój fizyczny ze względu na możliwość ujawnienia się w tym okresie defektów i odchyłeń od normy w rozwoju somatycznym i motorycznym. Podstawowym okresem formowania się kultury fizycznej człowieka jest okres szkolny (od 7 do 17-18 roku życia). W tym okresie w wyniku celowych działań szkoły uczniowie doskonalą ciało i jego funkcje, zdobywają wiadomości, umiejętności i nawyki oraz kształtują swoje postawy wobec różnych sfer kultury fizycznej, co będzie miało decydujący wpływ na ich jakość życia w okresie produkcyjnym i poprodukcyjnym.

W okresie produkcyjnym (od 18 do 60-65 lat) każdy człowiek postępuje tak, jak został przygotowany do życia we wcześniejszych okresach, a głównie w okresie ukształtowania przez szkołę postawy samorealizacji w zakresie kultury fizycznej. Przejawi się to w realizacji własnych programów rekreacyjno-sportowych dla podtrzymania zdrowia i sprawności fizycznej na bazie wyniesionych ze szkoły wiadomości, umiejętności i nawyków oraz postaw osobowościowych.

### **1.1.3. Cele operacyjne**

Aby zaprogramowane w postaci planów dydaktyczno-wychowawczych cele etapowe mogły być osiągnięte, nauczyciel powinien sukcesywnie i konsekwentnie podejmować określone cele operacyjne. Mówiąc konkretniej, należy wyjaśnić, iż cele operacyjne powinny być podejmowane po to, aby mogły być zrealizowane konkretne cele główne zaplanowane w osnowie czy konspekcie czyli cele w zakresie:

1. kształtowania sprawności motorycznej,
2. kształcenia umiejętności w sferze kultury fizycznej,
3. opanowywanie przez uczniów wiedzy z zakresu kultury fizycznej,
4. wychowania ogólnego i specyficznego.

Cele te osiągnąć są dzięki zastosowaniu w praktyce dydaktyczno-wychowawczej przemyślanego repertuaru zadań (ćwiczeń) ruchowych oraz zadań pedagogicznych prostych. Każde pojedyncze zadanie ruchowe i każde zadanie pedagogiczne (proste) ma zawsze swój określony cel operacyjny. Zadania ruchowe (główne i pośrednie) powinny być zaplanowane w osnowie (konspekcie), natomiast zadania pedagogiczne proste zasadniczo nie, ponieważ wynikają one w głównej mierze z bieżących sytuacji w toku realizacji lekcji. Jednak niektóre z nich, jak na przykład zadania organizacyjno-przygotowawcze, zaleca się zapisać w osnowie w postaci „uwag organizacyjno-metodycznych”.

Zadania główne (ruchowe) mogą być mniej lub bardziej złożone. Cechą wspólną zadań głównych jest to, iż cel końcowy zadania głównego stanowi antycypowany stan rzeczy na tyle ważny dla działającego podmiotu, że dla niego samego jest on gotów podjąć działanie.

Zadania pośrednie są środkami (krokami) podejmowanymi przez podmiot nie dla nich samych, lecz dlatego, że warunkują one osiągnięcie celu końcowego zadania głównego. Z nich składają się ciągi metodycznego nauczania-uczenia się zadań głównych. Zadania proste są natomiast środkami podejmowanymi dla osiągnięcia celu końcowego zadań pośrednich lub zadań głównych wprost, jeśli nie wymagają one zastosowania zadań pośrednich. Zadania proste są zadaniami pedagogicznymi wynikającymi z samej istoty procesu nauczania-uczenia się, przy czym najczęściej sami uczniowie, w wyniku takiego a nie innego zachowania się, informują nauczyciela o potrzebie podjęcia przez niego zadań prostych. Na przykład: zachowanie się uczniów wskazujące, że nie została przez nich zrozumiana określona informacja stawia nauczycielowi zadanie pedagogiczne proste: skutecznie poinformować; gdy uczniowie popełniają błędy – dla nauczyciela powstaje zadanie: skorygować błędy itd.

Przykładem zadania głównego może być nauka techniki skoku w dal techniką naturalną. Realizacja tego zadania wymaga podjęcia i zrealizowania takich zadań pośrednich, jak: nauka odbicia, nauka fazy wlotu, nauka lotu, nauka lądowania, nauka odmierzenia rozbiegu. Aby cele końcowe wymienionych zadań pośrednich mogły być osiągnięte, nauczyciel musi podjąć wiele zadań prostych, które w swym wykonawczym wyrazie przejawiają się w czynnościach przygotowujących, motywujących, informacyjnych, kontrolnych, naprowadzających, korygujących, zabezpieczających.

Efektywność realizacji celów kształcenia i wychowania zależy zawsze od odgrywania ról nauczycielskich i od stosowania racjonalnych zasad nauczania i wychowania oraz stylu postępowania nauczyciela w kontaktach z uczniami. Będzie o tym mowa w następnym rozdziale.

## 2. ROLE ZASADY I STYLE KIEROWANIA PRACĄ UCZNIÓW

*Chodzi o to, aby, najogólniej mówiąc,  
godzina lekcyjna była osobowościowo-  
ludzkim spotkaniem.*

*I. Legowicz*

Osiągnięcie celów kształcenia i wychowania przez nauczyciela zależy od wielu czynników; wśród nich najważniejszymi są: rzetelne odgrywanie ról, które są charakterystyczne dla tego zawodu, świadome przestrzeganie zasad pedagogicznego działania (kształcenia i wychowania) oraz style kierowania.

### 2.1. Role zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego

Współczesna teoria wychowania fizycznego nie tylko inaczej niż dotąd formułuje cele kształcenia i wychowania, ale również po nowemu określa rolę nauczyciela-realizatora tych celów. Jej czołowy przedstawiciel M. Demel widzi w nim „... nie tylko i nie tyle instruktora ćwiczeń cielesnych, co raczej – mądrego doradcę i przyjaciela młodzieży, który na podstawie rzetelnej diagnozy indywidualnych potrzeb i możliwości układa z uczniem program jego pracy nad sobą, stawia zadania jednostkowe i grupowe... uczy – teoretycznie i praktycznie – jak żyć zgodnie z normami higieny fizycznej i psychicznej, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak kształtować ciało, podnosić sprawność i odporność..., jak doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę, jak prowadzić samokontrolę, mierzyć własne postępy”<sup>33</sup>

Aby spełnić swoje powinności zawodowe, nauczyciel wychowania fizycznego musi:

- rozumieć kulturę fizyczną i proces wychowania,
- opanować warsztat wychowania fizycznego,
- stać się wzorem do naśladowania<sup>34</sup>.

Oznacza to, że powinien on w zakresie wiedzy (i rozumienia):

- posiadać wszechstronną wiedzę o rozwoju człowieka, jego uwarunkowaniach i możliwościach sterowania nim,
- rozumieć sens i rolę aktywności fizycznej w życiu człowieka,

<sup>33</sup> M Demel: Wychowanie fizyczne/ (W: Pedagogika. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1980, PWN, s. 615).

<sup>34</sup> M. Demel: Szkice krytyczne o kulturze fizycznej. Warszawa 1973, Sport i Turystyka.

- posiadać wiedzę o prawidłowościach działania w zakresie kultury fizycznej:

w zakresie umiejętności:

- umieć sterować rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym jednostek i grup społecznych,
- umieć sterować procesem wychowania fizycznego,
- umieć prowadzić zajęcia z higieny i nauki o człowieku oraz z wychowania zdrowotnego;

w zakresie wartości(bycia):

- być wzorowym obywatelem (członkiem społeczeństwa),
- być wzorowym nauczycielem (w sensie przygotowania ogólnopedagogicznego),
- być wzorowym nauczycielem-specjalistą wychowania fizycznego, czyli wzorowo odgrywać podstawowe zawodowe role:
  - a) żywego wzoru kultury fizycznej,
  - b) wychowawcy-opiekuna,
  - c) dydaktyka nowatora,
  - d) społecznika-krzewiciela kultury fizycznej.

Z prac pedeutologów i praktyki życia wiadomo, że nie tylko i nie tyle wiedza i umiejętności decydują o powodzeniu nauczyciela w pracy zawodowej, ale również, a nawet przede wszystkim, faktycznie odgrywane przez niego role. Wymienione cztery specyficzne role nauczyciela wychowania fizycznego można uszczegółowić w sposób, jaki opisano poniżej.

Nauczyciel – żywy wzór kultury fizycznej:

- prowadzi zawsze racjonalny, zgodny z zasadami kultury fizycznej tryb życia,
- jest pogodny, kulturalny, koleżeński, przyjacielski,
- niesie pomoc słabszym.

Nauczyciel – wychowawca i opiekun:

- jest doradcą i przyjacielem młodzieży, jej powiernikiem,
- najwięcej troski i uwagi poświęca jednostkom najbardziej tej pomocy potrzebującym, a więc uczniom słabym pod względem fizycznym i motorycznym, dzieciom mającym trudności w adaptacji społecznej, dzieciom z grup dyspanseryjnych itp.,
- specyficzne cele wychowania fizycznego podporządkowuje celom ogólnowychowawczym,
- zajęcia prowadzi zawsze zgodnie z zasadami kształcenia i wychowania,

- kształtuje postawy i umiejętności sprzyjające zgodnemu współżyciu i współpracy z innymi ludźmi przez wzorowo demonstrowaną wobec uczniów postawę podnoszenia (rozwijania) innych,
- jest zawsze uczciwy i sprawiedliwy.

Nauczyciel – dydaktyk nowator:

- pracuje zawsze zgodnie ze schematem prakseologicznym, stanowiącym zasadę porządkującą ogniwa procesu kształcenia i wychowania (diagnozowanie, prognozowanie, programowanie, realizacja, ocena),
- prowadzi zajęcia zgodnie z zasadami kształcenia i wychowania,
- jest twórczy w swojej pracy, kieruje się aktualnymi trendami rozwoju systemu oświaty,
- na lekcjach wychowania fizycznego najwięcej uwagi poświęca uczniom najmniej sprawnym i defektywnym, a na zajęciach w sekcjach sportowych SKS - uczniom najbardziej utalentowanym,
- zasadę ciągłej edukacji stosuje w stosunku do siebie, to znaczy doskonali się przez całe życie w swoim zawodzie i doskonali swoją osobowość,
- poszukuje twórczo swojej własnej efektywnej strategii kształcenia i wychowania.

Nauczyciel – społecznik i krzewiciel kultury fizycznej:

- współpracuje ze środowiskiem w różnych dziedzinach życia społeczno-kulturalnego,
- dba o sprzęt, rozbudowuje boiska i urządzenia sportowe oraz rekreacyjne,
- wzorowo organizuje imprezy rekreacyjne i sportowe,
- pełni funkcje sędziowskie na zawodach sportowych.

Rola nauczyciela nie sprowadza się tylko do nauczania wąskiej dziedziny w ramach przedmiotu szkolnego, lecz oprócz ról podstawowych, odgrywa on również liczne role wtórne, takie jak: socjotechnika regulującego stosunki społeczne w klasie szkolnej i organizującego jej życie wewnętrzne, kierownika organizacji młodzieżowej, psychologa-wychowawcy itp.

## 2.2. Zasady kształcenia i wychowania

Pedagogika i dydaktyka ogólna dysponują bardzo rozległym kompleksem wskazań, wytycznych, zaleceń i norm regulujących funkcjonowanie procesu kształcenia i wychowania. Studentowi niejednokrotnie trudno zorientować się w tym gąszczu szczegółowych informacji. Niemniej trudno jest również odróżnić sprawy ważne od mniej ważnych.

W hierarchii ważności spraw najwyższe miejsce w działalności dydaktyczno-wychowawczej zajmują cele kształcenia i wychowania. Wszelkie rozumne działanie ludzkie jest ukierunkowane na cel. Czym wyraźniej nauczyciel uświadamia sobie cele, do których pragnie zmierzać, tym pewniej je osiągnie. Aby jednak cele osiągnąć, nauczyciel musi kierować się określonymi zasadami postępowania, one bowiem pełnią funkcję organizującą cały proces działania zmierzającego do celu, są kanonami strategii dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

W wychowaniu fizycznym przez długi czas funkcjonowały i nadal są aktualne takie zasady nauczania, jak: świadomość i aktywność, pogładowość, systematyczność, dostępność, trwałość. Zostały one przyswojone przez teorię i metodykę wychowania fizycznego z pedagogiki, a ściślej mówiąc, jej wyspecjalizowanej gałęzi, dydaktyki ogólnej. Czesław Kupisiewicz przyjmuje, iż „zasady nauczania odnoszą się wyłącznie do procesu nauczania-uczenia się, to znaczy uwzględniają przede wszystkim prawidłowości dotyczące występujących w nim zjawisk dydaktycznych”<sup>35</sup> jednak w innym sformułowaniu wyjaśnia, iż „procesy wychowania, kształcenia i nauczania nie są od siebie wyraźnie oddzielone. Wskutek tego zabiegom wychowawczym zawsze towarzyszą określone czynności z zakresu nauczania, a te z kolei bardzo często mają charakter kształcący i wychowawczy... Nauczanie i kształcenie – w powiązaniu z odpowiednimi zabiegami wychowawczymi – formują więc całą osobowość człowieka, a nie tylko sprawność jego umysłu w przyswajaniu i stosowaniu wiedzy.”<sup>36</sup>

Oprócz zasad nauczania jako ogólnych norm postępowania dydaktycznego wyróżnia się współcześnie również zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania. obydwie grupy zasad omówimy odrębnie, ponieważ istnieją pomiędzy nimi istotne różnice w zakresie spraw, którym mają służyć. Natomiast to, co je łączy, to fakt, iż jedno i drugie służą optymalnej realizacji celów założonych przez programy szkolne.

Najpierw omówimy zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania, a następnie grupę zasad nauczania.

---

<sup>35</sup> C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, PWN, s. 138.

<sup>36</sup> Tamże, s. 25-26.

### ***2.2.1. Zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania***

Zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania stanowią uszczegółowienie zadań szkoły w zakresie realizacji programu, ukierunkowując dobór treści nauczania oraz organizację procesu kształcenia i wychowania. Zasady te zyskują rangę naczelnych dyrektyw w zakresie doboru odpowiednich treści programowych i preferencji najbardziej skutecznych metod kształcenia i wychowania. Są więc miarodajne nie tylko dla doboru treści kształcenia, lecz także dla sposobu efektywnej ich realizacji, dla wyboru właściwej koncepcji metodycznej. Jak zapewne Czytelnik zauważy, treści tych zasad przenikają od początku do końca niniejszy podręcznik.

#### **A. Zasada podmiotowego traktowania ucznia**

Zasada ta eksponuje diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i w życiu szkoły. Wymaga, aby uczeń nie był, a przynajmniej nie był wyłącznie przedmiotem zabiegów edukacyjnych, lecz miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa – i z kolei współpartnerstwa – w procesie edukacji szkolnej. Najgłębszy sens modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole polega na humanizacji tej pracy, na upodmiotowieniu w niej roli ucznia – przekształceniu go z przedmiotu oddziaływań i manipulacji na podmiot czynnie i chętnie uczestniczący w codziennym życiu szkoły.

Orientacja na upodmiotowienie roli ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym wymaga przemieszczenia głównych akcentów w pracy nauczyciela: ze schematycznej „realizacji programu” na osobowotwórcze kształcenie i wychowanie ucznia – przy jego własnym, coraz bardziej wzrastającym udziale w tych procesach.

Wszelkie formy kształcenia na każdym poziomie nauki szkolnej, uwzględniając obecne możliwości uczniów, powinny być ukierunkowane na optymalny rozwój ich zainteresowań i zdolności, zamiłowań i talentów, na pomnażanie ich wartościowych doświadczeń, pobudzanie inteligencji.

W zakresie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej należy szczególnie uwzględniać metody angażujące aktywność i samodzielność uczniów, oparte na pozytywnej motywacji do podejmowania zadań szkolnych, metody zapewniające osiągnięcie przez uczniów sukcesów i wartościowych doświadczeń.

Wszelka praca ucznia powinna być dla niego osobistym zadaniem, któremu towarzyszy świadomość sensu wykonywanej pracy, jej doniosłości lub użyteczności; powinna



być zadaniem, które budzi ciekawość ucznia, angażuje jego aktywność i pomysłowość, stwarza perspektywę sukcesu i poczucia odpowiedzialności za wyniki działania.

#### B. Zasada integracji kształcenia i wychowania

Zasada ta postuluje ściśle powiązanie procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym... Wynika stąd konieczność oddziaływań na wszystkie sfery osobowości ucznia w kursie każdego przedmiotu i w toku wszelkich zajęć szkolnych. Zarówno społeczno-humanistyczne, jak i przyrodniczo-techniczne kształcenie, zapewniające opanowanie wiedzy i umiejętności, zobowiązuje zarazem do kształtowania w ciągu całej edukacji szkolnej pożądaných postaw dzieci i młodzieży.

W myśl tej zasady zakłada się podniesienie rangi wychowawczej wszystkich przedmiotów przez wyeksponowanie w programach trojakiemu rodzaju treści: wiedzy, umiejętności i wartości ideowo-moralnych.

Duże możliwości wychowawczego oddziaływania związane są nie tylko z odpowiednim doбором treści programowych, lecz także z metodami i formami organizacyjnymi ich realizacji w zreformowanej szkole, w której zakłada się ściśle powiązanie procesu nauczania, kształcenia i wychowania z wdrażaniem ucznia do efektywnego uczenia się, samokształcenia i samowychowania.

#### C. Zasada łączenia teorii z praktyką

Do istotnych uwarunkowań procesu dydaktyczno-wychowawczego należy szeroko rozumiana użyteczność wiedzy, możliwość i umiejętność jej wykorzystania w różnorodnych sytuacjach praktycznych, wymagających trafnej orientacji i sprawnego działania. Spełnieniu tego warunku służy respektowanie zasady łączenia teorii z praktyką, zarówno w odpowiednim doborze treści programowych, jak i organizacyjnych formach ich realizacji.

Zasada ta wiąże się z koncepcją kształcenia politechnicznego oraz współczesnymi postulatami kształcenia naukowo-technicznego i stwarza właściwą podstawę do realizacji idei wychowania przez pracę. Wymaga zapewnienia w treściach programowych umiejętności rozwiązywania problemów praktycznych i racjonalnej organizacji pracy.

#### D. Zasada różnicowania treści i form kształcenia

W odniesieniu do wychowania fizycznego zasada ta stawia tamę wąsko pojętej specjalizacji w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych i zwraca uwagę na konieczność eksponowania wszechstronnego doboru treści, form i metod. Każdy uczeń powinien w szkole zapoznać się z wszystkimi programowymi formami aktywności fizycznej, możliwymi do zrealizowania w warunkach konkretnej szkoły. Stojąc na gruncie jednolitości kształcenia w obszarze podstawowych przedmiotów o charakterze obligatoryjnym, równocześnie – w myśl

tej zasady – w programie i planie nauczania przewiduje się różnorodne zajęcia pozalekcyjne, które stanowią przedłużenie w innej postaci, lekcyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Umożliwi to w niezbędnym stopniu realizację postulatu zróżnicowania kształcenia zarówno pod względem treści, jak i form, stwarzając tym samym przesłanki prawidłowego rozwijania indywidualnych uzdolnień i zainteresowań ucznia, jak również możliwości zadośćuczynienia aspiracjom uczniów zdolnych.

#### E. Zasada kształcenia ustawicznego

Szkoła, stanowiąc podstawowe, lecz nie jedyne ogniwo systemu oświaty, powinna stać się fundamentem kształcenia przez całe życie.

Szkoła nie może zatem planować edukacji młodzieży na zapas i na wyrost, która wystarczylaby jej na cały okres produktywnego życia w społeczeństwie. Odwrotnie, zachodzi konieczność dokonania zasadniczej selekcji materiału programowego tej szkoły, w celu odciążenia uczniów od nadmiaru informacji na rzecz gruntowniejszego opanowania podstawowego zasobu wiedzy i wdrożenia do samokształcenia.

Kształcenie ustawiczne wymaga nie tylko określonego zasobu podstawowych wiadomości i umiejętności, lecz także ukształtowania postawy gotowości do permanentnego uzupełniania i aktualizowania wiedzy. Uczeń, a w przyszłości człowiek dorosły, musi po prostu chcieć doksztalać się, odczuwać potrzeby w tym zakresie. Stąd w szkole powinny być wzmocnione wysiłki w kierunku rozwijania pozytywnej motywacji do kształcenia ciągłego.

W odniesieniu do wychowania fizycznego chodzi nie tyle o zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, ile o ustawiczne (przez całe życie) dbanie o utrzymanie sprawności fizycznej i zdrowia. Będzie to zależało od ukształtowania w okresie szkolnym pozytywnych postaw uczniów wobec kultury fizycznej i opanowania przez nich konkretnej wiedzy i umiejętności związanych z samodzielnym sterowaniem sprawnością fizyczną, zdrowiem i wypoczynkiem.

#### **2.2.2. Zasady nauczania – uczenia się**

Cele określają, do czego należy zmierzać, treści nauczania wskazują, czego należy uczyć, natomiast zasady nauczania – uczenia się mówią, jak powinno się nauczać i uczyć się. Współczesna dydaktyka silnie akcentuje tezę, że każdy proces nauczania powinien być procesem nauczania i uczenia się. Przez uczenie się rozumie się „proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości”. Zakłada się przy tym, iż w procesie tym występują dostatecznie silne

motywy uczenia się, a zdobyty zasób wiedzy i sprawność wywierają wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem – na jej zachowanie.

Nauczaniem natomiast nazywa się kierowanie procesem uczenia się, planową pracę z uczniami umożliwiającą im zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwijania ich zdolności i zainteresowań.

W tym rozumieniu obydwie procesy tworzą jednolitą zwartą całość zwana procesem nauczania-uczenia się. Wynika z tego, iż proces nauczania jest pełnowartościowy tylko wtedy, gdy jest sprzężony z autentycznym, zaangażowanym uczeniem się podmiotu. Rezultatem tak rozumianego nauczania są nie tylko dobre wyniki kształcenia, lecz również, co jest jeszcze ważniejsze, wyniki wychowawcze ujawniające się w pozytywnej postawie wobec samokształcenia, charakteryzującej się tym, iż jednostka stopniowo przejmuje główny wysiłek kształcenia na siebie, by w ostatecznym rezultacie całkowicie sterować się wewnątrznie za pomocą przyswojonych mechanizmów samokontroli i samooceny.

Jeśli nauczanie, rozumiane jako kierowanie uczeniem się uczniów, ma doprowadzić do optymalnych wyników, nauczyciel musi ściśle przestrzegać zarówno zasad doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania, jak i ogólnych norm postępowania dydaktycznego, czyli zasad nauczania.

W dydaktyce ogólnej różnie systematyzuje się zasady nauczania. W niniejszym opracowaniu zostaną omówione następujące zasady nauczania:

- zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się (samodzielności).
- zasada pogładowości,
- zasada systemowości,
- zasada przystępności,
- zasada trwałości.

Należy zaznaczyć, iż wymienione zasady dotyczą wszystkich przedmiotów szkolnych. Jest jednak możliwe i zarazem konieczne interpretowanie ich w kontekście potrzeb i specyfiki wychowania fizycznego.

#### A. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się (samodzielności)

Przestrzeganie tej zasady w procesie nauczania – uczenia się wyraża się głównie w odpowiednim ukierunkowaniu aktywności ucznia na cele i zadania kształcenia, uwzględniając zarówno potrzeby społeczne, jak i indywidualne każdego ucznia. Samodzielność i aktywność

uczniów będą się wyzwalały tylko w takim zorganizowanym procesie, w którym rzeczywiście oni sami rozwiązują zadania, gdy nie są to czynności nawykowe, wielokrotnie powtarzane, lecz nowe dla nich, gdy będą świadomi wartości celów, do których przy pomocy nauczyciela zmierzają.

Kierując się tą zasadą, nauczyciel powinien:

- a) uświadomić uczniom sens i wartości ogólnych i szczegółowych celów kultury fizycznej, dostosowując dobór informacji do wieku rozwojowego uczniów;
- b) często stawiać uczniów w sytuacjach problemowych, tzn. w takich sytuacjach, które wymagają od uczniów operatywnego myślenia i samodzielnego wysiłku w rozwiązywaniu problemów z zakresu kultury fizycznej. Oznacza to aktywizowanie uczniów przez zastąpienie tradycyjnego wzoru postępowania: Bodziec – Reakcja, wzorem: Zadanie – Wynik;
- c) nauczyciel nie powinien zastępować pracy ucznia własną pracą podczas wykonywania zadań złożonych, lecz zgodnie z zasadą przystępności umiejętności, metodycznie stopniować trudności stawianych mu zadań;
- d) stwarzać warunki sprzyjające wdrażaniu uczniów do zespołowych form pracy, które posiadają właściwości dynamizowania aktywności uczniów.

#### B. Zasada pogładowości

Zasada pogładowości była od dawna ceniona w dydaktyce. Współcześnie traci ona na znaczeniu w działaniach, które polegają na rozwiązywaniu sytuacji problemowych w wychowaniu fizycznym. Zasada pogładowości zachowuje jednak pełną swą wartość i znaczenie w tych działaniach, których celem jest ściśle opanowanie techniki (formy) ruchu, między innymi w szkoleniu sportowym.

Zmniejszenie roli pogładowości w sytuacjach rozwiązywanych metodą sytuacji problemowych polega na tym, że pogładowość jest zalecana tylko w fazie stworzenia konkretnej sytuacji problemowej dla ucznia czy zespołu uczniów, natomiast błędem metodycznym byłoby pokazanie wzorca rozwiązania problemu, ponieważ tego ma właśnie dokonać sam uczeń, bez pomocy nauczyciela.

Wszędzie tam, gdzie należy stosować ściśle formy nauczania, a więc w nauczaniu techniki i taktyki o charakterze sportowym, w stosowaniu ćwiczeń korektywnych i rehabilitacyjnych oraz stosowaniu ćwiczeń rozwijających określone cechy motoryczne itp., należy kierować się ściśle zasadą pogładowości.

W wychowaniu fizycznym zasada pogładowości przejawia się:

- a) w pokazie zadania ruchowego przez samego nauczyciela lub przodującego ucznia-demonstratora;
- b) w wykorzystaniu w procesie nauczania takich pomocy dydaktycznych, jak: kinogramy, plansze, fotografie, filmy, magnetowid, lustra itp.

Wykorzystanie środków poglądowych w procesie nauczania – uczenia się jest uzależnione od różnych czynników. Najważniejsze z nich to poziom rozwoju psychofizycznego uczniów, zasób zdobytego doświadczenia, stopień opanowania umiejętności ruchowych.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym (od 7 do 10 lat) charakteryzują się myśleniem konkretno-obrazowym. Dzieci starsze są zdolne do myślenia abstrakcyjnego. Fakt ten implikuje, aby zasadę poglądowości najbardziej akcentować w młodszym wieku, przechodząc wraz z wiekiem do działań wymagających myślenia abstrakcyjnego.

### C. Zasada systemowości

Zasada systemowości wywodzi się z zasady systematyczności, lecz ma od niej ogólniejsze znaczenie i zastosowanie. Dotyczy ona nie tylko tego, że skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego zależy od uporządkowania treści kształcenia i kolejnego ich opanowywania, ale także uświadamiania uczniom (studentom, zawodnikom) faktu, iż świat jest przyczynowo uporządkowanym systemem rzeczy i zjawisk. „W tym systemie – jak pisze W. Okoń – każda rzecz i każde zjawisko wchodzi z innymi rzeczami i zjawiskami w różne związki, dość często są to istotne dla zrozumienia świata związki przyczynowo-skutkowe<sup>37</sup> System należy rozumieć zawsze jako „zbiór tworzący pewną całość uwarunkowaną stałym, logicznym uporządkowaniem jego części składowych”<sup>38</sup> W. Okoń utrzymuje się w tej konwencji i wyjaśnia, iż „system to spełniający właściwe sobie funkcje rzeczowo lub logicznie uporządkowany zbiór składników oraz związków między tymi składnikami. Zespół tych związków (relacji) nazywamy strukturą. Przyjęcie czegoś, rzeczy czy zjawisk, za system jest w praktyce zawsze względne i wymaga określenia tego, co dla danego systemu jest nadsystemem, a co podsystemem. Na przykład, jeśli grę w piłkę ręczną uznamy za system, to nadsystemem będą gry sportowe (całość wszystkich gier), a podsystemami: sprawność fizyczna graczy, technika, taktyka, gra bramkarza. W skład wymienionych podsystemów wchodzi z kolei liczne elementy i relacje pomiędzy nimi. Tak np. technika dzieli się na:

---

<sup>37</sup> W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN, s. 183.

Słownik języka polskiego. Warszawa 1981, PWN, t. III, s. 387.

<sup>38</sup> T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Ossolineum 1978, s. 237.

chwyty i podania, prowadzenie piłki, zwody, rzuty. Rzuty dzielą się na: rzuty z biegu, z wyskoku, z zatrzymania, z padem itd. Zastosowanie określonej techniki rzutu z kolei może być rozpatrywane ze względu na stosunki (sytuacje) czasowe, przestrzenne i ilościowe, a także stosunki przyczynowo-skutkowe (sprężenia proste i zwrotne) itd. itp. Ostatecznie ważne jest to, iż proces nauczania - uczenia się przebiega dużo efektywniej, gdy uczniowie, studenci, zawodnicy, a nade wszystko sam nauczyciel (trener), dobrze opanowali systematykę (np. piłki ręcznej), czyli znają rzeczowo i logicznie uporządkowane zbiory elementów i związków między nimi. Oczywiście im wyższy chcemy osiągnąć poziom gry, tym wyższa musi być zgodność nauczania – uczenia się z zasadą systemowości. Dotyczy to także wszelkich innych, zagadnień występujących w procesie kształcenia i wychowania fizycznego i w sporcie.

Zasadzie systemowości podporządkowana jest zasada korelacji, która w przypadku szkoły polega na więzi międzyprzedmiotowej i transferze wiedzy z przedmiotu do przedmiotu. Wychowanie fizyczne jako przedmiot szkolny powinno na tej zasadzie korzystać np. z wiedzy zdobytej w takich przedmiotach, jak: biologia, fizyka, chemia, a one z kolei mogą wyjaśniać pewne zagadnienia teoretyczne, odwołując się do doświadczeń praktycznych zdobytych w ramach ćwiczeń fizycznych.

#### D. Zasada przystępności (dostępności)

Istota wskazań objętych zasadą przystępności polega na konieczności dostosowania celów, środków, form i metod do rozwoju psychofizycznego uczniów. Wskazania te mają dwa zakresy. Pierwszy dotyczy klasy (grupy uczniów) jako całości, drugi zakres wskazań dotyczy indywidualnych możliwości uczniów.

Postępowanie zgodne z zasadą dostępności ma miejsce wtedy, gdy:

- a) nauczyciel systematycznie dokonuje obserwacji zachowania się i pomiarów somatycznych oraz sprawności fizycznej, sprawdza wiedzę i umiejętności po to, by dostosować treści, metody i obciążenia fizyczne do możliwości uczniów;
- b) nauczyciel dzieli uczniów na zespoły jednorodne pod względem poziomu możliwości sprostania zadaniom trudnym. W wychowaniu fizycznym trudność może mieć charakter techniczny, taktyczny lub obciążeniowy;
- c) podczas realizacji trudnych zadań nauczyciel stosuje indywidualizację, to znaczy dostosowuje zadania do możliwości rozwojowych poszczególnych uczniów;
- d) nauczyciel przestrzega reguł pedagogicznych w procesie nauczania. Funkcjonują tu reguły dydaktyczne: od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego, od łatwego do trudnego.

## E. Zasada trwałości

Zasadę trwałości w odniesieniu do wychowania fizycznego należy rozważać w dwóch aspektach: fizycznym i osobowościowym. Ważniejszy jest aspekt osobowościowy, ponieważ decyduje on nie tylko o trwałości pozytywnej postawy wobec kultury fizycznej, ale również o trwałości utrzymania dobrego stanu sprawności i zdrowia jako wyniku trwale przejawianej pozytywnej postawy wobec ciała i jego potrzeb przez jednostkę.

Zatem zasada trwałości wymaga, aby w szkolnym procesie kształcenia i wychowania główny akcent położyć nie tylko na ugruntowanie wyników nauczania motorycznego, ale także na kształtowanie takich cech osobowości, które zadecydują o wytworzeniu się takiej pozytywnej postawy wobec kultury fizycznej, która trwale, przez całe życie będzie się przejawiać w aktywnych, samodzielnych zabiegach nad utrzymaniem organizmu w możliwie najwyższej sprawności fizycznej, odporności i zdrowiu.

Omówione zasady postępowania pedagogicznego są kanonami kształcenia i wychowania, ale właściwej barwy i efektywności nabierają dopiero w połączeniu z właściwym stylem pracy nauczyciela.

### 2.3. Style kierowania pracą uczniów

Podstawową rolą nauczyciela, z której wypływają wszystkie inne, jest rola kierownika procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wypływające z tej roli funkcje kierownicze można podzielić na dwie grupy: funkcje odnoszące się do zadania, które stoi przed grupą (klasą) i poszczególnymi uczniami, oraz funkcje związane z wpływem na stosunki wewnątrzgrupowe. Do funkcji związanych z realizacją zadania należy: ustalanie celu i środków do jego osiągnięcia, koordynacja działań, kontrola wykonawstwa zadań itp., natomiast dbanie o poprawne stosunki w grupie to funkcje dotyczące kontaktów wewnątrzgrupowych.<sup>39</sup> Badania nad jakością spełniania funkcji kierowniczych i sposobami sprawowania władzy pozwoliły bliżej scharakteryzować trzy podstawowe style kierowania wyróżnione przez psychologów społecznych.

Styl autokratyczny: kierownik sam ustala cele i środki ich realizacji, sam przydziela pracę poszczególnym członkom grupy, nie uzasadnia swoich decyzji, nie włącza się w pracę grupy, nie uzasadnia swoich ocen, posługuje się raczej karami niż nagrodami.

---

<sup>39</sup> S. Mika: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa 1980, WSiP, s. 203.

Styl demokratyczny: kierownik przedstawia różne możliwości, a grupa zachęcana przez niego może sama decydować o tym, co będzie jej celem i jakie środki zostaną wykorzystane dla osiągnięcia celu; wyniki pracy ocenia obiektywnie i uzasadnia swoje oceny; często sam bierze udział w czynnościach wykonywanych przez grupę; posługuje się raczej nagrodami niż karami. W pracy szkolnej styl demokratyczny ujawnia się najbardziej w podmiotowym traktowaniu ucznia.

Styl liberalny: kierownik pozostawia zupełną swobodę członkom grupy, udziela rad, jeśli ktoś go prosi; w działalności grupy nie uczestniczy, wstrzymuje się od wydawania ocen i rzadko czyni jakieś komentarze.

W grupach kierowanych autokratycznie poziom jakości wykonanej pracy jest stosunkowo wysoki, lecz niski wtedy, gdy nie ma nadzoru, co wskazuje na brak wewnętrznej motywacji do pracy. Oryginalność pomysłów uczniów jest stosunkowo niska. Reakcją na ten styl kierowania jest agresja lub apatia. Z autokratycznie kierowanych grup (np. sekcji sportowych i innych kółek zainteresowań) młodzież często rezygnuje.

W grupach kierowanych stylem demokratycznym motywacja do wykonywania zadań jest wysoka, wysoka jest również oryginalność pomysłów rozwiązywania zadań; stosunki wewnątrzgrupowe są przyjazne; przynależność do grupy jest atrakcyjna; zadowolenie z tego stylu kierowania sprawia, że nie występuje tendencja do rezygnowania z uczestnictwa w grupie bez ważnych powodów<sup>40</sup>.

W grupach kierowanych stylem liberalnym wydajność pracy jest bardzo niska. Zwykle tworzy się nieformalna struktura władzy, której nieformalny przywódca w sposób autokratyczny kieruje innymi<sup>41</sup>.

Z innych badań wynika, że im bardziej autokratycznie postępuje nauczyciel-kierownik, tym bardziej negatywny jest stosunek wychowanków do niego. Przepisy porządkowe najsolidniej są przestrzegane w grupach kierowanych demokratycznie. Zmiany dokonane na stanowiskach w strukturach grup były akceptowane przez usuniętych ze stanowisk, gdy były one dokonane w sposób demokratyczny<sup>42</sup>.

Jeszcze z innych badań wynika, że nie zawsze styl demokratyczny jest lepszy od autokratycznego stylu kierowania. A. Janowski w wyniku badań doszedł do wniosku, że styl

---

<sup>40</sup> Richard J., Crisp Riannon N. Turner: „Psychologia społeczna”. Warszawa 2009, PWN.

<sup>41</sup> Tamże, s. 205.-206. Według relacji S. Miki z badań przeprowadzonych przez R. Lippitta i R. K. White’a.

<sup>42</sup> H. Muszyński: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1974, WSiP.



demokratyczny na lekcjach daje się zastosować dopiero w klasach wyższych szkoły podstawowej<sup>43</sup>.

Z badań J. Wojtowicza wynika, iż demokratyczny styl kierowania treningiem ludzi o wysokim poziomie usprawnienia doprowadza do bumelowania trenowanych. Natomiast w przypadku osób będących na niskim poziomie wytrenowania styl ten dawał bardzo dobre wyniki. Słabo usprawnieni uzyskiwali lepsze rezultaty w nabywaniu umiejętności, byli pozytywniej ustosunkowani do zajęć i trenera, bardziej wierzyli w swoje możliwości wtedy, gdy kierowano nimi demokratycznie<sup>44</sup>.

M. Mulder i A. Stemerding wykazali, że w sytuacji zagrożenia ludzie raczej wolą być kierowani w sposób autokratyczny niż demokratyczny<sup>45</sup>. Fakt ten ma bardzo duże znaczenie dla nauczyciela wychowania fizycznego w sytuacjach zagrożenia, np. takich jak: ćwiczenia na przyrządach gimnastycznych, pływanie, narciarstwo, powinien postępować raczej autokratycznie niż demokratycznie, a w żadnym wypadku – liberalnie.

Z podanych charakterystyk i wyników badań można wyciągnąć wniosek, że demokratyczny styl kierowania powinien być preferowany przez nauczycieli wychowania fizycznego, ze względu jednak na różnorodność zadań, różny wiek, różny poziom sprawności i umiejętności oraz różny poziom kultury osobistej wychowanków, należy dostosowywać style kierowania do konkretnych warunków pedagogicznych.

Styl kierowania ma ogromny wpływ na efekty kształcenia i wychowania oraz stosunki pomiędzy nauczycielem i uczniami. Konstruktywne stosunki pomiędzy wychowawcą a wychowankiem zależą przede wszystkim od postawy i działania wychowawcy.

Najbardziej istotny wpływ na kształtowanie się dobrych stosunków między nauczycielem i uczniami mają pełnione przez niego czynności opiekuńcze i prospołeczne. Według Z. Skornego „przyjmują one formę udzielania pomocy, dodawania ufności we własne siły, darzenia dobrym słowem, zaspokajania cudzych potrzeb, opiekowania się, obrony słabszych, wyrażania współczucia”<sup>46</sup>.

Postaw prospołecznych oczekuje się od wszystkich członków społeczeństwa. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest takie wychowanie młodych ludzi, aby byli gotowi do działań prospołecznych. Ukształtowanie u dzieci i młodzieży postaw prospołecznych

---

<sup>43</sup> A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1974, WSiP.

<sup>44</sup> J. Wojtowicz: *Wpływ stylów kierowania grupą na poziom samooceny sprawności i atrakcyjności zajęć w sytuacji zróżnicowanego składu grupy*. Praca doktorska. Warszawa 1973, Uniwersytet Warszawski.

<sup>45</sup> S. Mika: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa 1980, WSiP, s. 211.

<sup>46</sup> Z. Skorny: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1976, WSiP, s. 28.

uwarunkowane jest wzorowym wykonywaniem czynności prospołecznych przez samych nauczycieli w toku wszystkich zajęć. Wydaje się, iż wszelkie pozytywne działania wychowawcze powinny rozpoczynać się od działań o charakterze prospołecznym wobec uczniów.

Do działań prospołecznych szczególnie dużo okazji ma nauczyciel wychowania fizycznego. Przy okazji zajęć ruchowych ujawniają się bowiem różne interakcje w grupie rówieśniczej i różne rzeczywiste a nie „sztuczne” postawy uczniów, które świadczą zarówno o niedoskonałościach w nieformalnej strukturze grupy, jak i kłopotach, zahamowaniach i niezaspokojonych potrzebach rozwojowych poszczególnych jednostek.

Funkcję motywów działania prospołecznego spełniają odpowiednio ukształtowane uczucia społeczne. Należą do nich uczucia życzliwości, sympatii, przywiązania, przyjaźni, wdzięczności i miłości. Natomiast do uczuć wpływających destrukcyjnie na społeczne zachowanie się należy zaliczyć uczucia wrogości, niechęci, zawiści, podejrzliwości i nienawiści. Zwykle w każdej grupie społecznej występują obok uczuć pozytywnych również uczucia negatywne (destruktywne). Przejawy uczuć destruktywnych z reguły godzą w żywotne interesy innych członków grupy, powstają konflikty społeczne, a w ich wyniku niezaspokojenie niektórych podstawowych potrzeb rozwojowych jej członków.

Do podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży można zaliczyć potrzebę afiliacji, bezpieczeństwa, samodzielności, kontaktów społecznych, przynależności grupowej oraz potrzebę uznania społecznego. Zablockowanie tych potrzeb powoduje stany stresowe. Najczęstszym skutkiem dłuższych stanów stresowych jest poczucie niskiej wartości własnej i osamotnienia, a także uczucie nieuzasadnionego lęku. Stany te z reguły wywierają niekorzystne skutki na wyniki w nauce i nieraz na całe życie jednostki. Stąd też najważniejszym zadaniem wychowawczym nauczyciela jest skierowanie swoich działań prospołecznych przede wszystkim na uczniów o niskim poczuciu wartości własnej, biernych i niesamodzielnych, defektywnych, neurotycznych, niesprawnych, słowem – tych uczniów, którzy potrzebują szczególnej pomocy, życzliwości i opieki.

Postawy i odpowiadające im czynności prospołeczne mogą się przejawiać w różny sposób w zależności od wieku, zwyczajów i tradycji kulturowych. Niezależnie od tych różnic można wyodrębnić takie postawy prospołeczne, jak: życzliwość, sprawiedliwość oraz altruizm.

Postawa życzliwości wszystkich członków grupy stanowi podstawę współdziałania społecznego, zapobiega powstawaniu konfliktów, sprzyja wytwarzaniu się

atmosfery zaufania oraz przyspiesza przyswojenie przez członków grupy norm podsuwanych przez nauczyciela.

Nauczyciel przyjmuje postawę życzliwości wobec uczniów. Udziela im rad i wskazówek ułatwiających pokonanie trudności. Przejawem życzliwości są także wszelkie wysiłki nauczyciela nad podniesieniem na wyższy, stosownie do możliwości, poziom samooceny i aspiracji ucznia, wytwarzania ufności we własne siły jednostek, u których ujawnia się poczucie niskiej wartości. Proste pocieszenie dziecka, któremu stała się krzywda, jest także przejawem życzliwości nauczyciela-wychowawcy.

Postawa sprawiedliwości, ogólnie biorąc, przejawia się u nauczyciela w działaniu sprawiedliwym, to znaczy w nagradzaniu lub karaniu uczniów stosownie do zasług i przewinień, w obiektywnym ocenianiu własnego i cudzego działania oraz przestrzeganiu zasad praworządności.

Wychowanie fizyczne obfituje w zdarzenia, w których zachodzi konieczność wydania szybkiego i trafnego werdyktu czy oceny sytuacji. Zabawy i gry ruchowe oraz gry sportowe wymagają od nauczyciela czy uczniów pełniących funkcje sędziowskie trafnych i obiektywnych decyzji. Zasada „fair play” nie może być czczym słowem. Wychowanie w kulturze fizycznej powinno wyrabiać dumę u uczniów, opierając się na przestrzeganiu zasad i przepisów gry.

Jedną z postaw prospołecznych jest postawa altruistyczna określana również mianem poświęcania się dla innych. Według T. Mądrzyckiego postawę tę cechuje to, że „...podmiot działa dla dobra przedmiotu, ceniąc jego dobro wyżej niż własne dobro, niż własne potrzeby. Podmiot skłonny jest do daleko idących wyrzeczeń, ofiar, włącznie z ofiarą w postaci własnego życia”<sup>47</sup>.

Postawa altruistyczna przejawia się w czynach, a nie w słowach lub litowaniu się nad cudzą niedolą. W konkretnych, realnych warunkach szkolnych, „za altruistę należy uznać osobnika aktywnego, czynnie przeciwstawiającego się przejawom niesprawiedliwości lub naruszania zasad praworządności, choć może go to narażać na osobiste przykrości, szkody i straty”<sup>48</sup>.

Wszystkie trzy postawy prospołeczne zazębiają się w swoich oddziaływaniach pozytywnych na otoczenie społeczne. Przejawianie postaw życzliwości, sprawiedliwości i altruizmu u nauczyciela stanowi o jego dojrzałości społecznej i przesądza w pewnym stopniu o jego sukcesach wychowawczych.

---

<sup>47</sup> T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970, PZWS, s. 97.

<sup>48</sup> Z. Skorny, tamże, s. 37.

Zdaniem Z. Zaborowskiego koniecznym warunkiem efektywnego wychowania jest konstruktywna, zdrowa osobowość nauczyciela-wychowawcy, sprzyjająca zaspokojeniu potrzeb ucznia i jego wszechstronnemu rozwojowi. Osobowość tego typu określa mianem osobowości podnoszącej. „Nauczyciel o osobowości podnoszącej traktuje ucznia jako integralną całość, oddziałuje zarówno na jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, uświadamia on sobie bowiem, że efektywny proces uczenia się nie jest możliwy bez udziału uczuć, zainteresowań, poczucia bezpieczeństwa i zaufania do nauczyciela, bez podniesienia samooceny ucznia i wiary we własne siły”<sup>49</sup>.

Postawa i działalność nauczyciela są podstawą jego autorytetu i akceptacji przez uczniów. J. Maciaszkowa, badając wzajemne stosunki nauczyciela z uczniami w działaniach na lekcji, stwierdziła, iż sposób stawiania wymagań uczniom przez nauczycieli akceptowanych, w odróżnieniu od odrzuconych przez uczniów, jest odmienny oraz odmienny jest również sposób ich egzekwowania.

„Nauczyciele akceptowani posługują się przede wszystkim:

- zadaniem do wykonania jako metodą oddziaływania, co pociąga za sobą konieczność wspólnego planowania pracy, podziału tematów lekcyjnych na poszczególne okresy, wspólnego (nauczyciela z uczniami) ustalania metod pracy, włączaniu zespołu młodzieżowego do kontroli wykonania pracy i do oceny, która jest tu zawsze oceną jawną i opartą na wymiernych czynnikach.
- nakaz wynika z przyjętych wspólnych zadań, tak w zakresie pracy lekcyjnej, jak również pracy społecznej,
- obok sytuacji ustabilizowanych, wynikających z tradycyjnie rozumianego systemu lekcyjno-klasowego wprowadzają „situacje otwarte” – dające młodzieży możliwość wyboru – np. czasu odpowiadania, zgłaszania się do takiej czy innej akcji itp.

Nauczyciele odrzucani przez uczniów:

- preferują bezwzględny nakaz i posłuszeństwo uczniów, osiągnęte metodami przymusu i kary,
- konsekwencja nauczyciela w tym przypadku powoduje zaostrzenie kontaktów między nauczycielem i uczniem, która opiera się na lęku i buncie,
- nauczyciele odrzucani wysuwają na czoło prestiż autorytetu rozumianego jako autorytet przemocy i funkcji”<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Z. Zaborowski: *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, s. 125-127.

<sup>50</sup> J. Maciaszkowa: Wzajemne stosunki nauczyciel – uczeń na lekcji. „Kwart. Ped.” 1970, nr 3, s. 61-66.

W konkluzji autorka wyprowadza wnioski i zalecenia dla praktyki pedagogicznej, według których doskonalenie procesu wychowawczego wymaga:

- „zacieśniania więzi nieformalnych z uczniami i zmierzania do bardziej rzeczowego i osobistego charakteru stosunków między nauczycielem a uczniami,
- zwiększenia rejestru środków nagradzających i pływających na zacieśnienie więzi między nauczycielem i uczniami,
- nasilenia sytuacji sprzyjających wartościowaniu i podejmowaniu decyzji przez uczniów, dających okazje do działania bardziej samodzielnego,
- organizowania takich sytuacji wychowawczych, w których znajdą „ujście” podstawowe potrzeby wieku młodzieńczego – samodzielność, aktywność, odrębność, prawo do ryzyka i błędu”<sup>51</sup>.

Żadne jednak idee pedagogiczne, choćby najwznioślejsze, nie mają mocy sprawczej. Wszelkie idee są wcielane w życie dzięki działalności nauczyciela-wychowawcy, który tę moc powinien z siebie wykrzesać zgodnie z mottem, które przyświecało autorowi przy pisaniu tego podręcznika „Kto chce innych zapalać, musi sam płonąć”.

---

<sup>51</sup> Tamże.

### 3. PRAKSEOLOGICZNY MODEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

*To, co wyróżnia człowieka od innych istot żywych, to nieustanne dążenie do jakichś celów, realizowanie jakichś zadań.*

*Tadeusz Tomaszewski*

Model w pojęciu cybernetycznym oznacza: „układ względnie odosobniony, możliwie mało skomplikowany, działający analogicznie do oryginału, którym może być istota żywa, maszyna, zakład przemysłowy, organizacja społeczna itp.”<sup>52</sup>.

Model wychowania fizycznego można zaliczyć do modeli dydaktycznych, ponieważ tego rodzaju modele wprowadza się do nauki ze względu na ich walory dydaktyczne. W takim przypadku „przyjmuje się jako model pewien stosunkowo prosty układ, uznany za dostatecznie podobny... pod danym względem do układu będącego właściwym przedmiotem badania i rozpatruje ów układ, zakładając, że ułatwi to w pewien sposób poznanie badanego przedmiotu...”<sup>53</sup>. Model wychowania fizycznego można również nazwać modelem prakseologicznym, ponieważ jest on sporządzony zgodnie z zasadami prakseologii<sup>54</sup> i służyć ma optymalizacji procesu wychowania w kulturze fizycznej. Członami działania tego modelu w najogólniejszym zarysie są: społeczeństwo w roli sprawcy (podmiotu), szkolnictwo jako narzędzie (pośrednik) i młodzież jako tworzywo (przedmiot)<sup>55</sup>.

Konkretny prakseologiczny model wychowania fizycznego, którym proponuję kierować się w teorii i praktycznym działaniu, przedstawia tabela 1.

Jest to model realny, ponieważ nic nie stoi na przeszkodzie, aby wprowadzić go do praktyki, ale jest to także model nominalny (teoretycznie istniejący), ponieważ poszczególne elementy tego modelu, jak dotąd, nie zawsze poprawnie funkcjonują w naszym szkolnictwie.

---

<sup>52</sup> *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1979, PWN, t. II, s. 199.

<sup>53</sup> *Wielka encyklopedia powszechna*. Warszawa 1965, PWN, t. VII, s. 394.

<sup>54</sup> Prakseologia to „ogólna teoria sprawnego działania, dziedzina badań naukowych dotyczących metod wszelkiego celowego działania ludzkiego i jako taka nazywana również metodologią ogólną. W ujęciu T. Kotarbińskiego... pioniera badań w zakresie prakseologii jako dyscypliny naukowej – spośród ogółu cech działania składających się na pojęcie sprawności. na pierwszy plan wysuwa się skuteczność... tj. osiągnięcie zamierzonego celu...” (W: *Wielka encyklopedia powszechna*. Warszawa 1967, PWN, s. 388).

<sup>55</sup> T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław 1978, Ossolineum, s. 112.

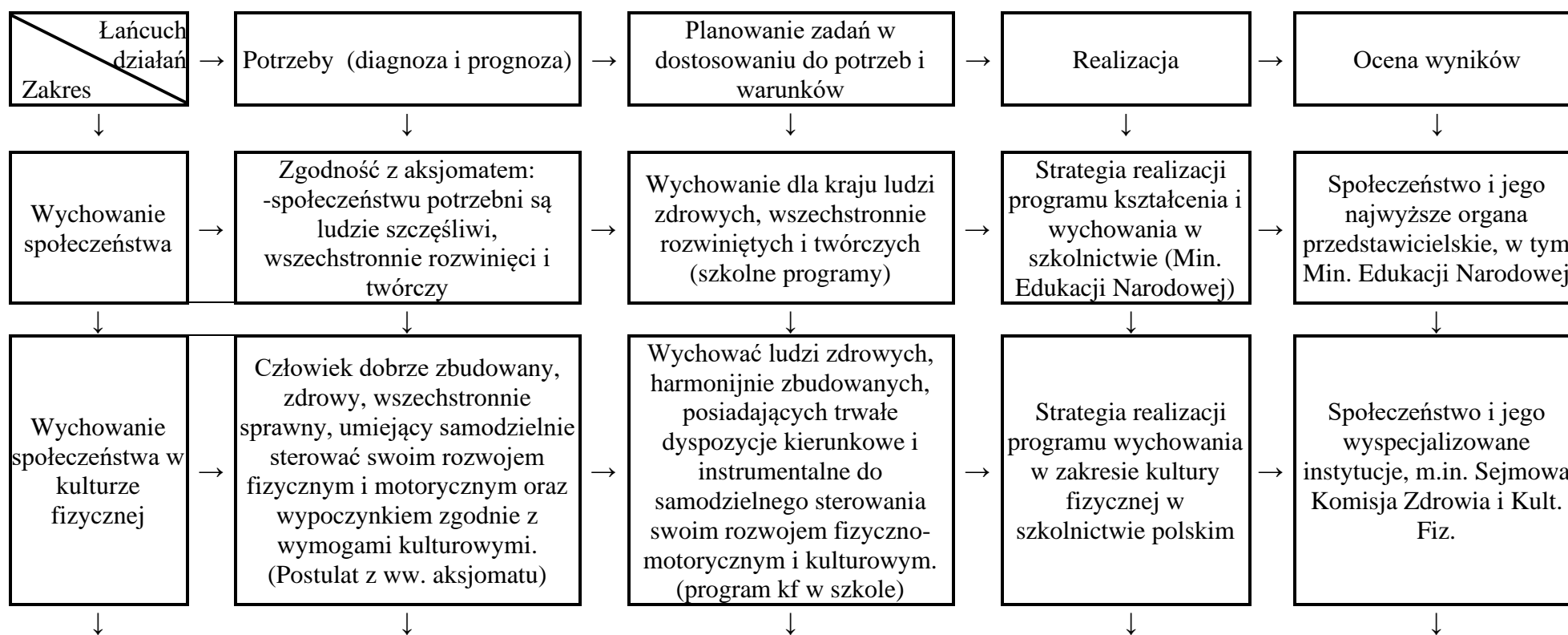
W proponowanym modelu zakłada się, że na wszystkich szczeblach działania sprawcze powinny zawsze przebiegać zgodnie z zasadami prakseologicznego łańcucha skutecznego działania, w skład którego wchodzi następujące ogniwa: diagnoza i prognoza (wykrywanie potrzeb i generowanie motywacji), programowanie, realizacja, ocena wyników (ewaluacja, epikryza). Jest to konieczne, ponieważ wszelkie celowe skuteczne działania przebiegać muszą od potrzeby poprzez motywowanie – postulację celu – wykonawstwo do wyniku.

Początkiem wszelkich działań ludzkich są potrzeby, których wielkość i zakres możemy poznać w wyniku działań diagnostycznych i prognostycznych. Jednak dopiero uświadomienie potrzeb jest impulsem do działania w wyniku powstałego u zainteresowanych osób napięcia motywacyjnego, które jest zawsze sprzężone z napięciem emocjonalnym. Zgodnie z poglądami cybernetyków można powiedzieć, że napięcie emocjonalno-motywacyjne generuje konieczną energię do działania. Motywacja z kolei jest impulsem do postulowania celów i zadań ukierunkowanych na zaspokojenie potrzeb. Jednak już w tej fazie należy liczyć się z realnymi warunkami i możliwościami rzeczywistego osiągnięcia postulowanych celów i zadań. Realizacja celów prowadzi wprost do wyniku, który z kolei wymaga oceny. W pracy szkolnej ocena ma szczególne zadanie, ponieważ w zasadzie stanowi ona diagnozę w stosunku do działań w następnym roku szkolnym. Osiągnięcie celu czy wykonanie zadania kończy działanie. Stąd w praktyce zachodzi konieczność ciągłego odkrywania nowych potrzeb, które z kolei generować będą motywy oraz nowe cele i zadania.

Prakseologiczny łańcuch funkcjonowania modelu wychowania w kulturze fizycznej według faz: potrzeby (diagnoza i prognoza) – programowanie – wykonawstwo – ocena wyników, powtarza się na każdym poziomie, poczynając od szczebla najwyższego, kończąc na pojedynczym zadaniu do wykonania przez ucznia.

Scharakteryzujemy te zasadnicze ogniwa prakseologicznego łańcucha działań personelu nauczycielskiego szkoły, eksponując powinności nauczyciela wychowania fizycznego.

**Tabela 1. Prakseologiczny model wychowania fizycznego**

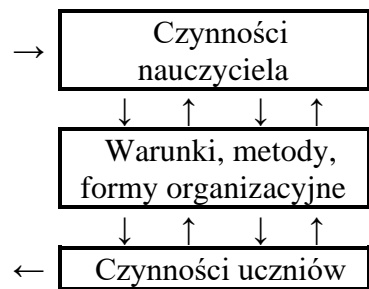






---

Aksjomat – twierdzenie uznane za oczywiste, prawdziwe, nie wymagające dowodów; pewnik; sąd logiczny, który się bez dowodu przyjmuje jako prawdziwy w systemie dedukcyjnym; jedno z pierwotnych naczelnych twierdzeń systemu dedukcyjnego, z którego wynikają wszystkie tezy, czyli twierdzenia pochodne (W: *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1978, PWN, t. I, s.24)



### ***Potrzeby (diagnoza i prognoza)***

Człowiek reguluje swoje stosunki z otoczeniem przez przystosowanie się do niego lub przez przekształcenie go ze względu na własny stan, a zwłaszcza ze względu na własne potrzeby. Ten drugi typ regulacji jest u człowieka bardzo wysoko rozwinięty i stanowi specyficzną ludzką formę zachowania się.

Człowiek ma nieograniczoną liczbę potrzeb. Z pedagogicznego punktu widzenia podzielić je można na potrzeby obiektywne i subiektywne. Do obiektywnych potrzeb zaliczamy te z nich, które obiektywnie istnieją, jak potrzeba stałego rozwoju, zdrowia, sprawności, dobrego samopoczucia, bezpieczeństwa, poczucia wartości własnej itp., ale w których człowiek sobie zdaje sprawę lub nie. Tak na przykład przygotowany pod względem pedagogicznym nauczyciel lepiej wie, jakie potrzeby mają dzieci, niż one same. W podobnej sytuacji znajdują się dzieci wobec rodziców, pacjent wobec lekarza, zawodnik wobec trenera itp. Do subiektywnych potrzeb natomiast zaliczamy te z nich, które są znane określonej jednostce, ale mogą być nieznane innej osobie.

Konieczność zróżnicowania potrzeb obiektywnych i subiektywnych jest bardzo istotna ze względu na to, iż nauczyciel często znajduje się w sytuacji, w której musi rozstrzygnąć, jak postąpić, gdy uczeń zgłasza mu subiektywną potrzebę. Trzeba tu odpowiedzieć ogólnie, iż można zadośćuczynić potrzebie subiektywnej ucznia, gdy jest ona równocześnie potrzebą obiektywną, służącą rozwojowi danego ucznia. Nie wolno jednak tego uczynić, gdy realizacja danej potrzeby mogłaby się przyczynić na przykład do zahamowania rozwoju fizycznego lub moralnego ucznia lub zaszkodzić jego zdrowiu. Wniosek stąd, że współczesna w wychowaniu orientacja, eksponująca maksymalne zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, nie może w żadnym wypadku polegać na braniu pod uwagę ich wszelkich zmiennych zachcianek. Wręcz przeciwnie, działanie nauczyciela, w szczególności nauczyciela wychowania fizycznego, musi być oparte na optymalnym rozeznaniu potrzeb obiektywnych powierzonych mu wychowanków.

„Diagnoza”, jako pojęcie, najczęściej kojarzy się ludziom z diagnozą lekarską, rozumianą jako „rozpoznanie choroby na podstawie analizy zmian, jakie wywołuje ona w ustroju”. Współcześnie jednak diagnozę stosuje się powszechnie we wszystkich dziedzinach życia społecznego, m.in. w psychologii, pedagogice i wychowaniu fizycznym, bowiem jest ona

istotną, pierwszą fazą ugruntowanego podejmowania decyzji. Według M. Demela diagnoza w obszarze wychowania fizycznego „dotyczy... zarówno samego przedmiotu wychowania, jak i środowiskowego tła, na którym rozgrywa się całość procesu. Diagnoza obejmuje morfologiczne i funkcjonalne cechy wychowanka, stopień jego odporności i reaktywności, cechy charakterologiczne, zainteresowania itp.”.

Zdaniem Z. Ziemskiego – „nie należy oddzielać diagnozy od prognozy, gdyż niemożliwa jest racjonalna prognoza bez zbadania i wyjaśnienia stanu rzeczy ją poprzedzającego”<sup>56</sup>.

T. Pszczołowski wyjaśnia, iż „prognoza jest przewidywaniem opartym na racjonalnych podstawach, na wiedzy i jest równocześnie wynikiem takiego przewidywania. Diagnoza odnosi się do teraźniejszości, natomiast prognoza i planowanie – do przyszłości; plan odpowiada na pytanie, co zrobimy, a prognoza na pytanie – co będzie”<sup>57</sup>

Bardziej szczegółowe informacje na temat diagnozowania i prognozowania znajdzie Czytelnik w rozdziale pt. „Diagnoza i prognoza”.

### ***Programowanie***

Jak to już zostało powiedziane, motywacja do działania zależy od subiektywnej oceny użyteczności wyniku, do którego się zmierza i od przeświadczenia podmiotu, co do możliwości realizacji antycypowanego (zamierzonego) celu. Subiektywna ocena użyteczności celu (wyniku) zależy od stosunku do niego. Ten stosunek zazwyczaj łatwo można zmienić. Trudniej jest jednak poradzić sobie z drugim czynnikiem, tj. z prawdopodobieństwem realizacji celu, zależy on bowiem bardzo często nie od wewnętrznego ustosunkowania się do przedmiotu zabiegów, lecz od realnych warunków zewnętrznych. Te warunki trzeba będzie często zmieniać, aby zrealizować cel i osiągnąć zamierzony wynik. Stąd ważna wskazówka, iż postulowane cele i zadania muszą być dokładnie wyważone co do ich realności i możliwości.

Postulowane cele powinny być z kolei ujęte w realne plany działania. (Patrz: rozdział pt. „Planowanie”).

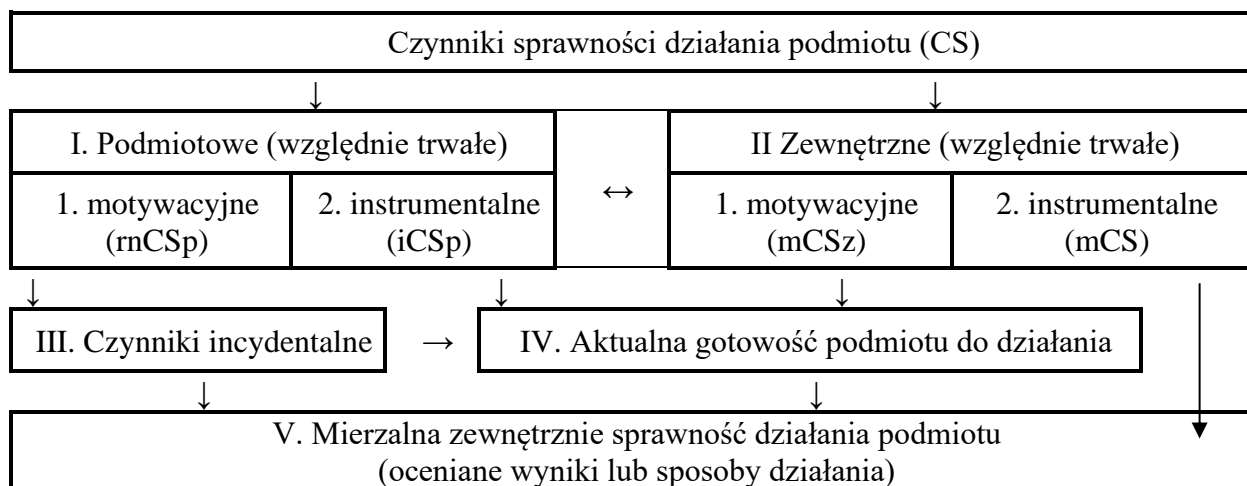
---

<sup>56</sup> S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, Wiedza Powszechna, s. 112.

<sup>57</sup> T. Pszczołowski, tamże, s. 188-189.

## Realizacja

Sprawność działania podmiotu zależy od wielu czynników. Jeśli jednak nie brać pod uwagę czynnika zdolności, to można je sprowadzić do kilku podstawowych, a mianowicie do czynnika motywacyjnego i do czynnika instrumentalnego, które z kolei mogą być podmiotowe lub zewnętrzne. Wreszcie na aktualną gotowość podmiotu do działania mają wpływ także czynniki incydentalne (ryc. 1). Z tego krótkiego przeglądu widać, iż wynik działania nie tylko zależy od nauczyciela, lecz także od takich czynników zewnętrznych, jak motywująca rola dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, środowiska, wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne itp. Niemniej, postawmy rzecz bardzo jasno, niemal wszystko zależy jednak od motywacji i przygotowania zawodowego (instrumentalnego) nauczyciela wychowania fizycznego, od jego strategii działania<sup>58</sup>, stosowanych treści i metod ich realizacji, stylu kierowania itp. Sprawy te opisane zostały w rozdziale 6 „Realizacja”.



**Ryc. 1. Uwarunkowania sprawności działania: CS – czynniki sprawności działania podmiotu, mCSp – motywacyjne wewnętrzne czynniki działania podmiotu, iCSp –**

<sup>58</sup> „Strategia” to sposób działania będący systemem złożonym z taktów cząstkowych, za które w kształceniu i wychowaniu można uznać: metody, formy organizacyjne, środki kształcenia, a także warunki środowiskowe (sposoby ich wykorzystania dla celów wychowania fizycznego). Strategie mogą mieć różne stopnie ogólności. W odniesieniu do wychowania w kulturze fizycznej najwyższym uogólnieniem charakteryzuje się strategia realizacji programu wychowania fizycznego w szkolnictwie polskim, a najniższym strategia realizacji zadania. Samo słowo „strategia” jako pojęcie niewiele wyjaśnia, dopiero połączenie go z rzeczownikiem, którego ono dotyczy, powoduje, iż nabiera ono konkretnego znaczenia.

**instrumentalne wewnętrzne czynniki działania podmiotu, mCSz – motywacyjne  
zewnętrzne czynniki działania podmiotu, mCS – instrumentalne zewnętrzne czynniki  
działania podmiotu (wg. Z. Pietrasińskiego, 1978)**

***Ocena wyników (ewaluacja)***

Osiągnięcie wyniku oznacza zakończenie procesu działania nastawionego na cel. Wyniki prawie nigdy nie są w pełni osiągnięte i nie pokrywają się z celami. Wielkość rozbieżności pomiędzy osiągniętym wynikiem i planowanym celem stanowi miarę błędu. Ponieważ, jak to zostało powiedziane, prawie nigdy wynik nie pokrywa się z celem, zachodzi potrzeba dokonania oceny wyników działania. Jest to w pełni zgodne z zasadami praktseologii, według których „ocena rzeczy sprowadza się... do oceny działania, w które uwikłana jest dana rzecz...”<sup>59</sup>. Bliższe szczegóły o ocenie działania znajdzie Czytelnik w rozdziale pt. „Ocena wyników”.

---

<sup>59</sup> T. Pszczółowski, tamże, s. 141.

## CZĘŚĆ DRUGA

### OGNIWA PROCESU WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

*Ważne jest przecież nie to, jakimi ludzie są,  
lecz to, jakimi mogą się stawać*

*Bogdan Suchodolski*

Zgodnie z przedstawionym w pierwszej części książki prakseologicznym modelem wychowania fizycznego omówimy bardziej szczegółowo jego podstawowe ogniwa. Będzie to odpowiedź na pytanie, „co i jak robić, aby działalność nauczyciela wychowania fizycznego była skuteczna?”

#### 4. DIAGNOZA I PROGNOZA

Diagnoza stanowi zawsze przygotowanie do działania. Jeśli pragniemy, aby działanie było sprawne i celowe, musimy opierać się na poznaniu wyjściowego stanu rzeczy. Nie można bowiem podjąć żadnej decyzji odnośnie do działania racjonalnego (celowego), jeśli nie weźmie się pod uwagę uwarunkowań przewidywanych zdarzeń i procesów rozwojowych. Czynnikiem umożliwiającym stawianie diagnozy są z jednej strony zebrane fakty za pomocą odpowiednich technik oraz narzędzi badawczych, a z drugiej usystematyzowana, szczegółowa wiedza nauczyciela, która pozwoli mu owe fakty uporządkować i porównać ze znanymi prawidłowościami i normami. Jest oczywiste, że nauczyciel korzysta w takiej zasadniczej sprawie, jak diagnoza co do stanu zdrowia z pomocy lekarza szkolnego lub poradni lekarskiej.

M. Demel sugeruje, aby diagnozę przeprowadzać w trzech zasadniczych zakresach: osobniczym, grupowym i środowiskowym<sup>60</sup>. Ten podział zastosowaliśmy też w

---

<sup>60</sup> M. Demel, A. Skład: Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów. Warszawa 1970, PWN, s. 151.

przedstawionym poniżej zarysie zakresu badań diagnostycznych oraz narzędzi pomiaru umożliwiających zebranie faktów.

Diagnoza osobnicza w zakresie:

- wysokości i ciężaru (antropometr, waga),
- pojemności życiowej płuc (spirometr),
- stanu zdrowia i postawy ciała (kontakt z lekarzem szkolnym),
- sprawności motorycznej (test Denisiuka, międzynarodowy test sprawności fizycznej, miernik Trześniowskiego i inne),
- uzdolnień ruchowych (skala Oziereckiego w modyfikacji A. Barańskiego),
- umiejętności technicznych i taktycznych w zakresie różnych specjalności sportowych (próby kontrolne i obserwacja),
- umiejętności samodzielnego sterowania własnym rozwojem sprawności i odpoczynkiem w czasie wolnym (próby i obserwacja),
- opanowanie wiedzy na temat kultury fizycznej (rozmowy, dyskusja, testy),
- zamiłowań i zainteresowań kulturą fizyczną (wywiad, ankieta)
- warunków społeczno-bytowych rodziny (wywiad z wychowawcą i rodzicami),
- stopnia przystosowania społecznego (obserwacja),
- neurotyczności i poczucia wartości własnej (obserwacja).

Diagnoza grupowa w zakresie:

- zwartości grupy społecznej i interakcji pomiędzy jej członkami (socjogramy, obserwacja),
- istnienia nieformalnych grup społecznych, jej przywódców, gwiazd socjalnych i sportowych (obserwacja i socjogramy),
- zespołów uczniowskich wymagających specjalnej opieki (nieśmiali, mało sprawni, chorowici, wykazujący poczucie niskiej wartości własnej, defektywni pod względem fizycznym itp.).

Diagnoza środowiskowa, w zakresie:

- nastawienia do aktywności fizycznej i możliwości współpracy z dyrektorem szkoły i członkami rady pedagogicznej oraz zarządami organizacji młodzieżowych,



- nastawienia do aktywności fizycznej i możliwości współpracy z członkami komitetu rodzicielskiego, klubami sportowymi, służbą zdrowia itp.,
- tradycji kultury fizycznej i klimatu społecznego względem niej
- stanu sportowych urządzeń szkolnych, sprzętu i przyborów oraz możliwości wykorzystania urządzeń pozaszkolnych,
- osobliwości terenu i warunków klimatycznych.

Omówienie technik i sposobów zbierania materiału fotograficznego na powyższy temat przerasta ramy niniejszego podręcznika. Pomińmy te zagadnienia, tym bardziej, że nauczyciele są na ogół dobrze zapoznani z tymi problemami na studiach.

Zebranie faktów i zaklasyfikowanie ich do tych czy innych zjawisk, dokonanie opisu jakości i natężenia cech badanych uczniów czy środowiska jest pierwszym etapem diagnozy<sup>61</sup>. Nauczyciel, chcąc zrozumieć, wyjaśnić i wykorzystać w praktyce zebrane fakty, powinien dalej badać dane rzeczy i zjawiska zgodnie z modelem rozwiniętej diagnozy.

Drugi etap dotyczy wyjaśnienia genezy badanych rzeczy i zdarzeń, a mianowicie, jak powstały, jak się rozwinęły, jakie przyczyny je wywołały. Najogólniej mówiąc, powinniśmy zrozumieć, jak doszło do danego stanu czy zdarzenia – jaki był ciąg przyczyn i skutków, które doprowadziły do zidentyfikowanego stanu rzeczy (sytuacji, własności przedmiotu, zdarzenia)? Na przykład, jak doszło do tego, że młodzież z klasy x jest niesprawna, że chłopcy mają złą postawę ciała, że uczennica z niechętnie bierze udział w lekcjach wychowania fizycznego.

Trzeci etap rozwiniętej diagnozy dotyczy wyjaśnienia znaczenia stwierdzonego faktu z punktu widzenia realizowanych celów. W procesie wychowania mogą na przykład pojawić się takie pytania, na które trzeba będzie odpowiedzieć, jak na przykład: – jakie znaczenie dla rozwoju fizycznego chłopca x ma fakt stwierdzonego u niego niskiego poczucia wartości własnej występującego w sytuacjach współzawodnictwa na lekcjach wychowania fizycznego; jakie ma znaczenie fakt braku podstawowych umiejętności technicznych w piłce ręcznej w klasie x na wybór taktyki ataku i obrony; jakie znaczenie ma fakt niechętnego uczestnictwa w lekcji wychowania fizycznego dla uczennicy itp.

---

<sup>61</sup> S. Ziemiński: Diagnoza jako metoda nauk empirycznych. „Nauka Polska”, 1973, nr 2, s. 151-153.

Czwarty etap diagnozowania przewiduje ustalenie fazy rozwoju, w której znajduje się badany uczeń, grupa klasowa czy środowiskowa. Pytania mogą dotyczyć: stanu rozwoju fizycznego, uzdolnień ruchowych, umiejętności technicznych w różnych dyscyplinach sportowych, budowy boiska, poziomu kultury fizycznej w środowisku itp. Nie chodzi jednak w tym etapie diagnozowania o powtórne stwierdzenie faktu, że na przykład uczeń czegoś nie umie, lecz o stwierdzenie fazy rozwoju w kontekście tego, jakie fazy rozwoju ma już dana osoba poza sobą i ile jeszcze faz (stopni wtajemniczenia, rozwoju) zostało do pokonania, na przykład: co jeszcze uczeń musi zrobić (jakie fazy opanować), aby zlikwidować defekty budowy ciała; jakie jeszcze zadania mają uczniowie wykonać, aby stali się silni i zręczni; jakie jeszcze poczynić starania, aby poziom kultury fizycznej w środowisku pozaszkolnym podnieść na zadowalający poziom.

Piąty etap modelu rozszerzonej diagnozy stanowi prognozę rozwoju, czyli racjonalne przewidywanie tego, co stać się może w określonym wycinku czasu w wyniku określonych działań, a także naturalnych procesów rozwojowych, takich jak wzrastanie, zmienność proporcji ciała, dynamika przyrostu sprawności fizycznej itp. W tych ostatnich przypadkach nauczyciel powinien wykorzystać odpowiednie tabele norm lub siatki centylowe, na podstawie których będzie mógł przewidywać rozwój wychowanków.<sup>62</sup> Jeśli prognoza ma być trafna, powinno się brać pod uwagę kilka wariantów działań i wybrać z nich wariant optymalny. Trafna prognoza rozwoju uczniów jest połową sukcesu w pracy dydaktyczno-wychowawczej i zależy nie tyle od intuicji, jak niektórzy sądzą, ile od wiedzy o człowieku i prawach jego rozwoju oraz możliwościach jego kształcenia i wychowania.

Wszystkie pięć etapów rozszerzonej diagnozy łącznie dają możliwość: zidentyfikowania, wyjaśnienia, rozumienia i przewidywania zjawiska, a zatem zaprojektowania potrzebnych zmian, modyfikacji i reorganizacji istniejących sytuacji. W konsekwencji działania diagnostyczne stanowią punkt wyjścia i podstawę do programowania i przygotowania cyklu działania zorganizowanego. W procesie kształcenia i wychowania w obszarze kultury fizycznej wyniki diagnozy są niczym innym jak skonkretyzowaniem potrzeb rozwojowych uczniów. Zaznaczone to zostało w „Prakseologicznym modelu wychowania fizycznego” w postaci bilansu

---

<sup>62</sup> Patrz także: K. Górna, W. Garbaciak: *Kultura fizyczna w szkole*. Katowice 1988, Wyd. AWF, s. 40-54.

potrzeb obiektywnych i subiektywnych uczniów, ujawniających się mniej lub bardziej szczegółowo na różnych poziomach (szczeblach) tego procesu. Bilanse potrzeb są podstawą programowania, czyli sporządzania planów działania, czym zajmiemy się w następnym rozdziale.

## 5. PLANOWANIE

*Każdej pracy zorganizowanej towarzyszy namysł,  
którego wynikiem jest program działania.*

*T. Kotarbiński*

### 5.1. Uwagi ogólne

Każde szanujące się społeczeństwo zna swoje potrzeby i planuje ich optymalne zaspokojenie, licząc się z określonymi warunkami społecznymi. Nie można bowiem osiągnąć celu, jeśli się nie wie, jaki cel pragnie się osiągnąć. Człowiek jest wówczas w sytuacji podobnej do okrętu na pełnym morzu, który nie zna swojego portu. Już Jan Amos Komeński pisał w wieku XVII: „...Powstaje bezsensowna płatanina, gdy nauczyciele nie rozkładają sobie i uczniom materiału naukowego, tak, by nie tylko jedno za drugim szło nieprzerwanym szeregiem... Bo jeśli nie wyznaczy się celów i środków ku tym celom wiodącym oraz uszeregowania tych środków, łatwo coś pominie, łatwo poprzestawia, łatwo sprawę pogmatwa<sup>63</sup>.

Każdej pracy zorganizowanej towarzyszy namysł, którego wynikiem jest program działania. Program zaś to „opis możliwego w przyszłości toku działań powiązanych wspólnym celem”<sup>64</sup>.

Każdy nauczyciel chciałby wiedzieć, na czym polega plan dobry. Według E. Mazurkiewicza najogólniejsza odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: „Dobry plan to plan sprawny i racjonalny. Plan sprawny to taki, który odpowiada wymaganiom wszelkiego sprawnego działania, w szczególności chodzi tu o taki plan, który charakteryzuje się tym, iż

---

<sup>63</sup> J. A. Komeński: Wielka dydaktyka, wstęp B. Suchodolski. Wrocław 1956, PAN.

<sup>64</sup> T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Ossolineum 1978, PAN, s. 189.

zapewnia maksymalną – zarazem możliwą – sprawność przewidywanego w nim układu działań. Przez określenie „plan racjonalny” rozumiemy tu taki plan, który jest oparty – wszędzie tam, gdzie jest to możliwe – na elementach naukowo uzasadnionych. Cecha racjonalności planu w pełni jest tożsama z tymi wszystkimi cechami, które są właściwe dla dobrego planu<sup>65</sup>; – po czym za T. Kotarbińskim wylicza bardziej szczegółowe cechy dobrego planu:

„Plan powinien być:

1. celowy (w sposób wyraźny powinien określać cel i środki do tego celu wiodące),
2. wykonalny (o wykonalności planu można się przekonać po wykonaniu próby realizacji), co zakłada jednocześnie jego
3. wewnętrzną zgodność (która wyklucza istnienie w nim elementów pozostających w sprzeczności),
4. maksymalnie operatywny (taki, którego treść daje się łatwo zastosować w działaniu),
5. plastyczny (nacechowany giętkością, zwrotnością pozwalającą w razie konieczności na jego modyfikowanie, bez potrzeby układania nowego planu),
6. dostatecznie szczegółowy (cecha szczegółowości związana jest z pożądaną konkretnością planu),
7. terminowy (powinien zawierać terminy wykonania części i całości przedsięwzięcia),
8. alternatywny (pozwala to na likwidowanie sprzeczności, jaka może wystąpić wtedy, gdy chcemy zadośćuczynić wymaganiom szczegółowości i plastyczności planu),
9. kompletny (zupełny),
10. optymalnie długodystansowy; w przypadku prac wspólnie podejmowanych plan powinien być
11. komunikatywny (zarówno jego części, jak i plan jako całość muszą być zrozumiałe dla współpracowników<sup>66</sup>).

---

<sup>65</sup> E. Mazurkiewicz: *Prakseologiczne podstawy planowania i programowania*. (W: *Proces wychowania fizycznego*. Praca zbiorowa pod rek. T. Ciecierskiej-Szabuniewicz i M. Krawczyka. Warszawa 1972, PZWS, s. 155).

<sup>66</sup> Tamże.

Kontynuując omawianie problemów planowania, E. Mazurkiewicz pisze: „... nie można sobie wyobrazić zorganizowanej działalności wychowawczej pozbawionej zabiegów o charakterze planującym.

Ilekcję mówimy o dostosowaniu działalności wychowawczej do potrzeb, o konieczności właściwego doboru środków do osiągnięcia postawionych celów lub upominamy się na przykład o stosowanie znanej zasady stopniowania trudności w nauczaniu, tylekroć myślimy kategoriami programu lub planu w rozumieniu programowania czy planowania toku działań... W planowaniu, a więc m.in. w procesie obmyślenia toku działania, uwzględniamy w mniejszym lub większym stopniu składniki, jak:

- stwierdzenie celu działania,
- organizowanie toku działania (diagnoza pedagogiczna, projekty programu i planu działania wychowawczego, określenie stosunku pomiędzy elementami danymi, np. stosunek treści planu do warunków realizacji),
- uwzględnienie prognozy dotyczącej okoliczności i środków działania,
- rokowanie pedagogiczne (prognoza pedagogiczna) dotyczące przedmiotu działań wychowawczych, ustalenie granic realnego przewidywania zmian wychowanka;
- zapewnienie środków działania,
- uwzględnienie przyszłej kontroli wykonania zadań i oceny osiągniętych wyników...<sup>67</sup>.

Najogólniejsze cele wychowania fizycznego formułuje program szkolny. Nauczyciel wychowania fizycznego bierze je pod uwagę, ale w planie umieszcza tylko takie konkretne zadania (cele pośrednie), które zgodne są z bilansem potrzeb rozwojowych i dostosowane do warunków szkoły (umiejętności nauczyciela, wyposażenie szkoły w urządzenia i sprzęt itp.).

Zasada sprawnego i skutecznego działania wymaga, aby nauczyciel wychowania fizycznego sporządzał następujące plany: roczny plan wychowania fizycznego dla klasy i osnowy jako plany wytyczające działania nauczyciela i uczniów w cyklu tematycznym. Aby jednak szkoła dobrze spełniała swoją rolę aktywizowania fizycznym uczniów, konieczny jest także plan szkoły w zakresie kultury fizycznej, który powinien usprawnić liczne możliwe obszary tej działalności.

---

<sup>67</sup> Tamże

## 5.2. Plan szkoły w zakresie kultury fizycznej

*Trzeba widzieć w szkołach wychowanie fizyczne jako sumę różnych form zajęć - lekcyjnych, pozaszkolnych - w powiązaniu z czynną współpracą i szeroko pojętym środowiskiem.*

*J. Kutzner*

Punktem wyjścia planowania jest bilans potrzeb obiektywnych i subiektywnych uczniów oraz środowiska w poszczególnych obszarach kultury fizycznej:

- zajęć obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego,
- zajęć pozalekcyjnych (SKS, organizacje młodzieżowe, imprezy sportowe i rekreacyjne...),
- samodzielnego usprawniania się uczniów,
- - współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym (komitet rodzicielski, kluby i organizacje pozaszkolne).

Treścią planu będą konkretne środki, jakie szkoła pragnie uruchomić, aby osiągnąć postulowane na podstawie działań diagnostycznych cele i zadania. Plan wychowania w zakresie kultury fizycznej powinien stanowić istotną część planu zintegrowanego wychowania w środowisku szkoły.

Plan w obszarze zajęć obowiązkowych w wyniku porozumienia między „przedmiotowcami” powinien przewidywać takie konkretne tematy do realizowania przez poszczególnych członków zespołu nauczycielskiego (rady pedagogicznej), które łączą się z kulturą fizyczną. I tak na zasadzie porozumienia nauczyciel wychowania fizycznego na zajęciach praktycznych może razem z geografem, biologiem lub historykiem zorganizować wycieczkę itp.; natomiast oni z kolei podejmą z uczniami wybrane teoretyczne tematy z zakresu kultury fizycznej.

Zajęcia pozalekcyjne powinny być w szkole tak zaplanowane i zorganizowane, aby nie kolidowały z rozkładem tygodniowym zajęć szkolnych i kalendarzem imprez. Stąd konieczność ujęcia imprez sportowych w planie szkoły.

Porozumienia między nauczycielami i odnotowania w planie wymaga sprawa wspólnego stanowiska rady pedagogicznej wobec samodzielnych zajęć sportowo-rekreacyjnych w czasie wolnym.

Ważnym elementem powinna być współpraca nauczyciela wychowania fizycznego ze służbą zdrowia, komitetem rodzicielskim, klubami i organizacjami pozaszkolnymi.

Zaplanowania wymaga również zakup sprzętu sportowego, a tym bardziej wykonanie prac konserwacyjnych boisk i urządzeń sportowych oraz sprzętu, a także rozbudowa urządzeń sportowych sposobem gospodarczym.

Plan pracy szkoły w zakresie wychowania fizycznego może być wykonany według następującego, sprawdzonego w praktyce prostego wzorca:

Lp.	Zadania	Środki realizacji	Wykonawca	Termin wykonania	Uwagi

Obecny stan nauki i wiedzy o wychowaniu i środowiskowych mechanizmach społecznych sprawił, iż współcześnie szkołę traktuje się jako wiodący ośrodek wychowania w środowisku

„Interesuje nas tutaj – pisze E. Trempała – szkoła łącząca swoją działalność w sposób zintegrowany ze środowiskiem rejonu szkolnego, którą nazywać będziemy szkołą środowiskową. Szkoła o takim profilu działania może stać się prawdziwie wychowującą i pełniącą funkcję w jednolitym społecznym systemie wychowania. W związku z tym szkoła nie może ograniczać się wyłącznie do własnego terenu, lecz może i powinna być ważnym czynnikiem kulturalno-oświatowego życia własnego rejonu, osiedla, dzielnicy, miasta czy też wsi. To z kolei zobowiązuje do nawiązania szerokiej współpracy ze wszystkimi placówkami i instytucjami w jej otoczeniu oraz dotarcia do innych kategorii osób niż powierzeni jej uczniowie. Współpracując ze wszystkimi siłami społecznymi, które działają lub pragną działać na rzecz wychowania, szkoła może tworzyć w swoim rejonie jednolity front wychowawczy wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Dysponując przygotowanymi do pracy pedagogicznej nauczycielami może stosunkowo łatwo kierować planowo i systematycznie

organizacją wychowania, a przez to może stać się rzeczywistym ośrodkiem wychowawczym w swoim rejonie”<sup>68</sup>. Trzeba tu dodać, iż szczególne możliwości w tym zakresie ma nauczyciel wychowania fizycznego.

Pragnąc realizować cele wychowania w kulturze fizycznej w środowisku społecznym szkoły, należy czynności pedagogiczne ująć w określone formy działalności wychowawczej. „Pod pojęciem form wychowania w środowisku będziemy rozumieli – w ślad za E. Trempałą – organizacyjną postać bardziej lub mniej zamierzonego działania, opartego na swoistych metodach i obejmującego młodą generację oraz dorosłych w czasie wolnym od nauki i pracy w obszarze rejonu szkolnego”<sup>69</sup>.

A oto formy wychowania możliwe do zastosowania w obszarze kultury fizycznej w każdej współczesnej szkole:

w zakresie działalności opiekuńczej:

- inspirowanie warunków do zabaw dla dzieci na podwórkach i placach,
- organizacja zajęć podwórkowych;

w zakresie zabawy – rozrywki:

- inspirowanie zabaw w świetlicach, na podwórkach i placach zabaw,
- organizowanie zabaw na boiskach szkolnych, środowiskowych placach zabaw, klubach środowiskowych i klubach zakładów pracy;

w zakresie sportów:

- organizowanie gier sportowych na boiskach i w salach gimnastycznych,
- organizowanie sportowych drużyn podwórkowych lub międzypodwórkowych,
- udostępnianie szkolnych obiektów sportowych na imprezy sportowe i rekreacyjne;

w zakresie turystyki i krajoznawstwa:

- organizowanie bliższych i dalszych wycieczek turystyczno-krajoznawczych,
- organizowanie wędrowek pieszych, rowerowych, kajakowych, kuligów, skiringów itp.,
- organizowanie obozów i biwaków stałych i wędrownych

w zakresie pracy dla środowiska:

---

<sup>68</sup> E. Trempała: Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły. Warszawa 1976, WSiP, s. 123-124.

<sup>69</sup> Tamże, s. 159.



- praca organizacyjna i fizyczna przy budowie terenów zabaw i gier oraz klubów młodzieżowych,
- konserwacja urządzeń terenów gier i zabaw;

w zakresie samorządności:

- zakładanie podwórkowych samorządów dziecięcych i młodzieżowych, - organizowanie harcerskich drużyn podwórkowych;

w zakresie pomocy pedagogicznej rodzicom i innym osobom dorosłym:

- organizowanie i wygłaszanie odczytów dla ludzi dorosłych o roli i społecznym znaczeniu przestrzegania norm i zasad kultury fizycznej,
- organizowanie odczytów i pokazów znaczenia aktywności fizycznej w życiu każdego człowieka.

### 5.3. Roczny plan wychowania fizycznego dla klasy szkolnej

Bilans potrzeb obiektywnych uświadomiony w wyniku poprawnie przeprowadzonej diagnozy i prognozy jest podstawą i punktem wyjścia do zaplanowania rocznego planu wychowania fizycznego dla klasy.

W metodyce wychowania fizycznego proponowano różne wzorce i schematy formalne, pomocne w praktycznym planowaniu. Współcześnie wydaje się, iż system planowania oparty na cyklach tematycznych, jest najprostszym i najbardziej racjonalnym sposobem (wzorcem) planowania. Należy zaznaczyć, iż temat cyklu określać zawsze będzie cel cyklu lekcji, natomiast pozostałe elementy są z reguły zadaniami głównymi, realizowanymi w różnych cyklach w ciągu całego roku.

Plan roczny wychowania fizycznego powinien być prosty i możliwie ogólny, ale konkretny, oraz wskazywać tylko główne kierunki i akcenty działania nauczyciela i uczniów w skali roku lub półrocza. Taki bardzo ogólny plan roczny dla klasy VI zawiera tabela 2. Liczba godzin przeznaczona na cykle tematyczne może być różna, w zasadzie od 2 do 8 godziny. Tematy sformułowano w podanym przykładzie w ten sposób, aby były „one hasłem dla uczniów do ukierunkowania się na cel. Uczniowie w ten sposób odczuwają, że to jest ich plan. Dlatego

plany roczne dla poszczególnych klas powinny być w wyższych klasach uzgadniane z uczniami i wywieszane na odpowiednich tablicach. Trzeba jednak znać odpowiednie granice tego uzgadniania. Będzie to zależało głównie od wieku ćwiczących oraz od ich stosunku do lekcji i obowiązków szkolnych.

Przyjęcie cyklicznej strategii organizowania działań dydaktyczno-wychowawczych ma ten walor, iż nauczyciel koncentruje okresowo (zgodnie z cyklami) swoją uwagę na pewnych zasadniczych celach i zadaniach, dzięki czemu z mniejszym nakładem czasu i sił może je zrealizować. Jest to możliwe dlatego, że plan pracy (osnowy) i warunki (warsztat) przygotowuje nauczyciel jeden raz dla większej liczby klas. Również sprawdziany praktyczne mogą być wówczas skoncentrowane, w określonym zakresie, w jednym terminie. Pokażmy to na przykładzie trzeciego cyklu (8 godz. – październik). Otóż nauczyciel przed pierwszymi zajęciami tego cyklu wykonać powinien następujące czynności:

- przypomnieć sobie przepisy gry,
- przejrzeć podręczniki nauczania piłki ręcznej,
- zaplanować pracę w postaci osnów dla poszczególnych klas,
- zorganizować wykredowanie boiska do gry, ustawić chorągiewki,
- ustawić, ewentualnie wyremontować bramki do piłki ręcznej i założyć na nie siatki,
- naprawić uszkodzone piłki i napompować.

**Tabela 2. Rozkład materiału z wychowania fizycznego dla klasy VI (chłopcy)**

Cykl	Ilość godzin	Temat (cel ogólny cyklu)	Zadania główne
I	8	Lekkoatletyka	<ul style="list-style-type: none"> <li>– start niski z wybiegiem z dołków;</li> <li>– bieg z przyspieszeniem na dystansie;</li> <li>– skok wzwyż sposobem naturalnym z odbicia prawą i lewą nogą;</li> <li>– skok w dal sposobem naturalnym z pełnego, wymierzonego rozbiegu;</li> <li>– rzut piłeczką palantową na odległość z rozbiegu</li> </ul>

II	8	Piłka ręczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– podanie i chwyt sposobem górnym;</li> <li>– kozłowanie w rytmie: 3 kroki – kozioł – 3 kroki podanie;</li> <li>– przetaczanie piłki w dwójkach i trójkach;</li> <li>– rzuty do bramki z biegu i z przeskokiem;</li> <li>– atak szybki – obrona „każdy swego”;</li> <li>– przepisy gry</li> </ul>
III	8	Gimnastyka podstawowa (w korytarzu)	<p>Przewroty w przód i w tył, łączenie przewrotów, przerzut bokiem z miejsca i z marszu, stanie na rękach z asekuracją, piramidy wg inwencji nauczyciela lub uczniów.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ćwiczenia kształtujące – kompensacyjne i korektywne</li> </ul>
IV	8	Łyżwiarstwo podstawowe	Jazda w przód (postawa, odbicie), przekładanka przodem w lewo i w prawo, zatrzymanie ze zwrotu na obydwu nogach, jazda tyłem przekładanką
V	8	Atletyka i gry terenowe w zimie	Pokonywanie przeszkód terenowych; określenie stron świata według słońca i zegarka; rzuty śnieżkami do celu i na odległość
VI	8	Lekkoatletyka	Start niski z wybiciem; bieg z przyspieszeniem, ćwiczenia, zabawy i gry skoczne; skok w dal sposobem naturalnym; rzut piłeczką palantową na odległość z rozbiegu;
VII	8	Gimnastyka w „zielonej sali”	Wymyk do podporu przodem – odmyk; wspinanie po linie dowolnym sposobem; przejście równoważne po torze z opon; skok kuczny przez przyrząd nietypowy; zwis przerzutny i przewrotny na drabinkach
VIII	8	Piłka nożna	Żonglerka piłką nożną; uderzenie, prowadzenie i przyjęcie piłki zewnątrz i wewnątrz podbiciem, zwody bez piłki i z piłką; strzał na bramkę; mini-gry
IX	8	Zajęcia rekreacyjne	Doskonalenie umiejętności i form aktywności ruchowej wg propozycji uczniów

*Uwaga: Zaplanowanie ćwiczeń kontrolnych zastępuje przez podkreślenie ich w tekście.*

W trakcie realizacji osnów nauczyciel wprowadza poprawki do planu, modyfikuje i utrudnia zadania oraz wprowadza coraz to nowe formy organizacyjne.

Na zakończenie działań pedagogicznych w cyklu nauczyciel organizuje sprawdzian umiejętności gry i znajomości przepisów w postaci ogólnoszkolnych rozgrywek w piłce ręcznej, w których uczniowie sami się organizują i wystawiają z poszczególnych klas po 2 lub 3 drużyny. Całość organizują członkowie SKS lub uczniowie najwyższych klas danej szkoły. Nauczyciel kontroluje całość czynności organizacyjnych, sędziowskich i sprawozdawczych imprezy.

Podobnie można opisać wszystkie cykle, poza trzema ostatnimi, które mają charakter bardziej indywidualnego przygotowania do działań w zakresie kultury fizycznej.

#### 5.4. Osnowa – plan realizacji tematu (cyklu)

Najistotniejszym zagadnieniem w procesie planowania jest opracowanie planu realizacji cyklu tematycznego, czyli osnowy. Osnowa powinna być tak opracowana, aby wytyczała pracę w całym cyklu. Opracowywanie pojedynczych lekcji obowiązywać powinno tylko studentów przygotowujących się do prowadzenia swych pierwszych lekcji. Dla nauczyciela praktyka, pracującego ciągle z tymi samymi grupami i z reguły realizującego zadania długofalowe, opracowywanie osnowy na każdą lekcję jest czynnością „pustą” i „niepotrzebną”. Nie jest on bowiem w stanie na jednej lekcji zrealizować jakiegoś znaczącego zadania i osiągnąć konkretne cele. Wymuszanie pisania osnowy na każdą lekcję przyczynia się do tego, że nauczyciel przyzwyczajają się do sloganowego stawiania celów i zuboża pracę dydaktyczno-wychowawczą.

Pisanie osnów tematycznych (tzn. rozwojowych) sugerował jeszcze w latach pięćdziesiątych J. Cierniak<sup>70</sup>; ale słusznie L. Denisiuk<sup>71</sup> zarzucił temu autorowi niewłaściwość takiego stawiania sprawy, ponieważ J. Cierniak sugerował w swych pracach, by wszystkie jednostki w danym temacie były z góry zaplanowane.

Nasze sugestie idą w tym kierunku, aby nauczyciel dokładnie opracował pierwszą lekcję danego cyklu, następnie zaś tylko korygował, zgodnie z doświadczeniem i rzeczywistym

---

<sup>70</sup> J. Cierniak: Osnowa - temat. „Wych. Fiz. w Szk.” 1954, nr 4; oraz: Jeszcze w sprawie rozwojowej. „Wych. Fiz. w Szk.” 1956, nr 5.

<sup>71</sup> L. Denisiuk: W sprawie rozwojowej osnowy. „Wych. Fiz. w Szk.” 1956, nr 4; oraz Dyskutujemy w sprawie osnowy rozwojowej. „Wych. Fiz. w Szk.” 1957, nr 2.

przebiegiem lekcji poprzedniej. Korekta co do treści i sposobów realizowania zadań może być mniejsza lub większa, często żadna, jeśli zmiany nie byłyby uzasadnione. Nauczyciel doświadczony powinien zaplanować w osnowie to, co mają osiągnąć uczniowie w danym cyklu tematycznym, a więc cele końcowe. Nauczyciel formułuje więc podstawowe cele cyklu z zakresu sprawności motorycznej, umiejętności, wiadomości oraz akcenty wychowawcze, a następnie ustala kolejność wszystkich konkretnych zadań, które mają być realizowane w danym cyklu. Oczywiście jest, iż w tym wypadku działania na pierwszej lekcji zaczną się od ćwiczeń podstawowych, po czym ich trudność będzie narastać zgodnie z programami opanowywania poszczególnych zadań.

Z kolei przystąpimy do omówienia struktury lekcji wychowania fizycznego, będącej podstawą opracowywania osnowy.

Pierwszą bezsporną zasadą jest postulat racjonalnego stopniowania wysiłku, czyli tzw. krzywej natężenia. Znajduje on wyraz w ogólnie znanym podziale lekcji na kilka części, które mają zapewnić stopniowy wzrost natężenia, maksymalnego w części głównej (środkowej), a następnie łagodnego spadku...

Drugą, nie kwestionowaną zasadą jest postulat zmienności pracy mięśniowej, mocno akcentowany we wszystkich współczesnych metodach. Ma on duże znaczenie dla racjonalnego regulowania wysiłku.

Trzecią wreszcie zasadą jest postulat wszechstronności pracy, rozumianej szeroko w sensie oddziaływania przede wszystkim na podstawowe funkcje ustroju. Należy to raz jeszcze podkreślić, że zasada wszechstronności nie sprowadza się do mechanicznego przeciwiczenia poszczególnych odcinków ciała, nawet w gimnastyce. Duża liczba ćwiczeń typu zabawowego i zadaniowego włączanych do współczesnej gimnastyki, zerwanie z wyłącznością pozycji i ćwiczeń ściśle zlokalizowanych na rzecz większej swobody i łączenia ćwiczeń w większe kompleksy o globalnym charakterze ruchu, bogactwo ćwiczeń zwinnościowych – wszystko to zbliża obecne formy pracy do tzw. kierunków naturalnych, w których drobiazgowy podział ćwiczeń nie ma zastosowania. Jeżeli więc na przykład jakiś element pracy mięśniowej wyraźnie występuje w ćwiczeniach złożonych o charakterze globalnym w części głównej, nie ma konieczności zamieszczania go zawsze w części poświęconej ćwiczeniom kształującym, chyba

że element ten musi być właśnie szczególnie podkreślony ze względu na istotne braki w postawie ciała lub dodatkowo podbudowany z uwagi na charakter owego złożonego ćwiczenia.

Nie ma także większego znaczenia sprawa kolejności ćwiczeń. Właściwe kryterium stanowi tu jedynie postulat zmienności pracy mięśniowej i rozsądnego regulowania wysiłku, o którym nie wolno zapominać w różnorodnych warunkach, narzucających najczęściej taką, a nie inną organizację lekcji<sup>72</sup>

Współcześnie można jednak zauważyć nadal wśród nauczycieli i metodyków wychowania fizycznego różne stanowiska wobec tego problemu, od postaw odrzucających wszelkie toki, do postaw akceptujących ściśle schematy, które prosto i rutynowo pozwalają „realizować program”.

Wydaje się, iż słuszność leży pośrodku. Popieram w tym względzie zacytowane wyżej stanowisko J. Kutzner. Przedstawię jednak własny pogląd na tę sprawę.

Każda lekcja ma swoją strukturę, niezależnie od tego, czy zdajemy sobie z tego sprawę, czy nie. Tak jak każda rzecz czy zjawisko złożone, lekcja wychowania fizycznego może być rozpatrywana ze względu na elementy wchodzące w jej skład i relacje, w jakich pozostają one względem siebie. Znajomość tych elementów i ich relacji jest jedną z podstaw dobrego przygotowania lekcji i osiągnięcia optymalnych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Nie można tego niezwykle istotnego zagadnienia nie zauważyć i pozostawić go enigmatycznej improwizacji. Lekcja musi mieć swój algorytm postępowania, czyli pewną dozę stałości niektórych jej najbardziej ogólnie spostrzeganych elementów. W innym przypadku nauczyciel, szczególnie początkujący, lub student będzie zagubiony w mnogości możliwych rozwiązań, w tym także, a może nawet głównie, tych nienajlepszych. Tak więc o toku lekcji wychowania fizycznego powiemy dziś, że jest to względnie stałe następstwo podstawowych zadań pedagogicznych. W ostatecznym rachunku rzeczywiste następstwo elementarnych zadań pedagogicznych zawsze zależy od treści dydaktyczno-wychowawczych, warunków oraz ogólnych zasad wypracowanych przez naukę i potwierdzonych w praktycznym doświadczeniu. Do nich zaliczamy znane i omówione w tej pracy zbiory zasad:

---

<sup>72</sup> J. Kutzner: Uwagi na temat toku lekcyjnego. *Metodyka wychowania fizycznego w klasach V-VII*. Praca zbiorowa pod red. J. Kutzner. Warszawa 1970, s. 92-93.

1. Zasady budowy lekcji wf (wszechstronności, zmienności pracy mięśniowej, racjonalnego natężenia wysiłku).
2. Zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania (podmiotowego traktowania ucznia, integracji kształcenia i wychowania, łączenia teorii z praktyką, różnicowania treści i form kształcenia, kształcenia ustawicznego).
3. Zasady nauczania (świadomego i aktywnego udziału w zajęciach, pogłębłości, systemowości, dostępności, trwałości).

Tok lekcji w zasadzie dzieli się na trzy części, za czym przemawiają względy natury organizacyjnej. Wyodrębnia się z tego powodu następujące części:

- część wstępną, która może trwać 10 do 15 minut,
- część główną, która może trwać 25 do 30 minut,
- część końcową, która może trwać 3 do 5 minut.

Nie jest to jednak kanon obowiązujący, lecz tylko czynnik pomocniczy ułatwiający orientację w strukturze lekcji.

W poszczególnych częściach powinny zwykle występować kolejne czynności nauczyciela:

w części wstępnej:

- zorganizowanie grupy i sprawdzenie gotowości uczniów do zajęć,
- nastawienie uczniów do świadomego i aktywnego udziału w lekcji,
- przeprowadzenie wszechstronnej rozgrzewki, powodującej rozgrzanie mięśni, a tym samym zapobieżenie urazom oraz ożywienie fizjologiczne i emocjonalne;

w części głównej:

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

w części końcowej:

- uspokojenie organizmu,
- czynności organizacyjne i wychowawcze związane z zakończeniem lekcji
- zachęcenie uczniów do wykonywania samodzielnych zadań ruchowych w czasie pozalekcyjnym.

Jest to bardzo ogólny, a jednak konkretny sposób ujęcia struktury toki lekcji wychowania fizycznego. Może on być zastosowany do wszystkich możliwych zajęć występujących w lekcjach wychowania fizycznego i nie przesądza on wcale o tym, jakie będzie następstwo konkretnych zadań występujących w lekcji. Trzeba tu jednak także zaznaczyć, iż w części głównej występuje tylko jeden punkt: kształtowanie umiejętności i doskonalenie sprawności w różnych zakresach, przy czym nie wszystkie zakresy muszą w lekcji wystąpić, a jeśli wystąpią, to ich kolejność może być różna.

Biorąc powyższe ustalenia pod uwagę, struktura osnowy może wyglądać tak, jak to pokazano w tabeli 3.

**Tabela 3. Struktura formalna osnowy dla cyklu lekcji wychowania fizycznego**

OSNOWA NR .....

Klasa:

Liczba uczniów:

Temat cyklu:

Cele podstawowe:

1. W zakresie umiejętności
2. W zakresie motoryczności
3. W zakresie wiadomości
4. W zakresie wychowania

Warunki (miejsce zajęć, sprzęt, przybory...)

Tok lekcji	Zadania	Uwagi org. – met.
1. Sprawdzenie gotowości i zorganizowanie grupy 2. Nastawienie uczniów do zajęć 3. Rozgrzewka, rozwój psychomotoryki i zadania korektywne 4. Kształtowanie umiejętności i doskonalenie sprawności w różnych zakresach 5. Uspokojenie fizjologiczne i emocjonalne		



6. Czynności organizacyjne i wychowawcze związane z zakończeniem lekcji		
7. Nastawienie uczniów do samodzielnego usprawniania się.		

Schemat ten jest najprostszym z możliwych ujęć tego problemu. Może się on jednak okazać niewystarczający dla studentów przygotowujących się do prowadzenia zajęć czy do lekcji próbnych (w grupie studenckiej) lub w ramach obligatoryjnych praktyk pedagogicznych. W tym przypadku struktura formalna konspektu <sup>73</sup> powinna być bardziej rozbudowana (szczegółowa). Do poprzednio wymienionych dojdą także rubryki: środki dydaktyczne, metody (tabela 4).

**Tabela 4. Struktura formalna toku lekcji dla praktykantów**

#### SZCZEGÓŁOWY KONSPEKT LEKCJI

Klasa:

Liczba uczniów:

Temat cyklu:

Cele podstawowe:

1. W zakresie umiejętności

2. W zakresie motoryczności

3. W zakresie wiadomości

4. W zakresie wychowania

Warunki (miejsce zajęć, sprzęt, przybory)

Tok lekcji	Zadania	Środki dydaktyczne	Metody	Uwagi org. – met.

Byłoby wskazane, aby przygotowujący się do prowadzenia lekcji zaplanował w konspekcie wszystkie pedagogiczne czynności proste, własne i uczniów, które powinny doprowadzić do zrealizowania poszczególnych zadań głównych lekcji. Jest to jednak zagadnienie na tyle pracochłonne, iż nie zalecamy tego.

<sup>73</sup> Pomiędzy konspektem pojedynczej lekcji przygotowywanym przez studentów a konspektem lekcji będącej ogniwem osnowy jest zasadnicza różnica. Polega ona na tym, że pierwsza jest bardzo szczegółowa, natomiast druga jest wypisem istotnych zamierzonych zmian danej lekcji w stosunku do poprzedniej, której podstawą była osnowa.

Natomiast z naciskiem podkreślamy konieczność doskonałego opanowania wiedzy o rodzajach czynności nauczycielskich oraz modelu współdziałania nauczyciela z uczniami w procesie realizacji zadań różnymi metodami. Perfekcjonistyczne opanowanie tej wiedzy i związanych z nią umiejętności jest kluczem do mistrzostwa pedagogicznego w działaniach na polu wychowania fizycznego.

Co można radzić studentom i początkującym nauczycielom, gdy staje przed nimi problem przygotowania szczegółowego konspektu czy osnowy. Otóż przede wszystkim należy się skoncentrować na wynikających z rocznego planu wychowania fizycznego temacie, jego celach i zadaniach. Następnie na podstawie programu i podręczników metodycznych oraz własnych pomysłów trzeba dobrać odpowiednie treści, po czym ustalić optymalne sposoby ich osiągnięcia, na co złożą się środki dydaktyczne, metody i współdziałanie z uczniami. Celem uniknięcia jednostronnego podejścia do tego zagadnienia należy brać pod uwagę wytyczne w sprawie doboru treści, podane w tabeli 5.

Znamy już ogólną strukturę osnowy i konspektu oraz ich względnie stały tok, a także ogólne wytyczne w sprawie budowy jednostki lekcyjnej. Z kolei podamy kilka przykładów konspektów (tabele 6, 7). Formalny kształt konspektu może być bardzo różny, zawsze jednak taki, jaki zdaniem nauczyciela jest najbardziej użyteczny.

Mówiąc o osnowach, pragnę zwrócić szczególną uwagę na zadania domowe z zakresu kultury fizycznej. Jest to zagadnienie niezwykle istotne, ponieważ jest to punkt wyjścia samodoskonalenia się. Stosowanie lub niestosowanie samodzielnych ćwiczeń w czasie pozalekcyjnym jest najlepszym sprawdzianem dobrej lub złej pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Jeśli bowiem działania nauczyciela w zakresie kultury fizycznej mają doprowadzić u uczniów do wykształcenia postawy samodoskonalenia się, to problem samodzielnego wykonywania zadań ruchowych w czasie pozalekcyjnym i pozaszkolnym musi być podjęty konsekwentnie od klasy pierwszej, jak tylko dziecko przyjdzie do szkoły.

Lekcje, w zależności od treści zadań, mogą mieć różny charakter, typowy dla dyscypliny sportowej. W związku z tym można wyróżnić wiele typów lekcji: gimnastyki, zabaw i gier, pływania, atletyki terenowej, gier sportowych itp. Wszystkie typy lekcji mają podobne zadania w części wstępnej i końcowej. Istotna różnica pomiędzy nimi występuje w części głównej. Nie

jest to jednak zagadnienie tak ważne, jak utrzymywano do niedawna. Współczesny nauczyciel i w tych sprawach powinien być bardzo elastyczny.

### Tabela 5. Tok i zakres lekcji wychowania fizycznego

Podany w tej tabeli zakres treści dydaktyczno-wychowawczych dotyczy dłuższego okresu działań. Autor w tej tabeli pragnął podać bardzo ogólną informację co do możliwości i kierunków działań pedagogicznych w lekcjach wychowania fizycznego. W żadnym wypadku nie należy traktować podanych w tabeli zadań ogólnych jako toku działań w ramach jednej lekcji

Część	Tok lekcji	Zakres treści
I 10'-15'	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zorganizowanie grupy i sprawdzenie gotowości do zajęć</li> <li>2. Motywacja do udziału w lekcji</li> <li>3. Rozgrzewka,</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zbiórka w miejscu i w ruchu.</li> <li>2. Różne sposoby powitania</li> <li>3. Sprawdzenie obecności i gotowości uczniów do zajęć</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podanie tematu</li> <li>2. Podanie informacji na temat wartości kultury fizycznej i jej elementów.</li> <li>3. Wywołanie pogodnego nastroju i atmosfery efektywności pracy</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zadania ruchowe wykonywane pojedynczo, w dwójkach, trójkach, z przyborami i bez przyborów, z wykorzystaniem sprzętu standardowego i niestandardowego (ławeczki gimn., piłki, kamienie, zużyte opony, dętki itp.)</li> <li>2. Zadania problemowe</li> <li>3. Zabawy i gry ruchowe</li> </ol>
II 25'-30'	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Kształtowanie umiejętności, doskonalenie sprawności i rozwijanie zdolności twórczych</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kształcenie cech sprawności motorycznej</li> <li>2. Nauka techniki taktyk sportowych</li> <li>3. Nauka i stosowanie zabaw, gier, ćwiczeń i sportów rekreacyjno-konwencjonalnych i niekonwencjonalnych</li> <li>4. Rozwiązywanie zadań problemowych</li> <li>5. Stosowanie celowych zabiegów hartujących uczniów pod względem fizycznym i psychicznym</li> <li>6. Kształcenie uczniów pod względem współpracy, samoochrony i ochrony współwiczających</li> <li>7. Stwarzanie warunków do samosterowania rozwojem fizycznym, motorycznym i osobowościowym, a także rekreacją własną i w zespole rówieśniczym lub rodzinie</li> </ol>

III 3'-4'	5. Uspokojenie organizmu 6. Czynności organizacyjne i wychowawcze 7. Nastawienie uczniów do wykonywania samodzielnych zadań ruchowych w czasie pozalekcyjnym	1. Łatwe ćwiczenia korektywne i przyspieszające wypoczynek 1. Uporządkowanie obiektu 2. podsumowanie wychowawczo-dydaktyczne  1. Zalecenia i instrukcje odnośnie do samodzielnego usprawniania się i kształcenia w zakresie kultury fizycznej 2. Przekazywanie sugestii organizacjach związanych z działalnością własną uczniów
--------------	--	--

Uwaga: Opanowywanie wiadomości i kształtowanie postaw pozytywnych wobec wf oraz postaw społeczno-moralnych występuje we wszystkich sytuacjach zadaniowych lekcji. Niesłuszne byłoby wyodrębnianie tych elementów z całego procesu wychowawczego, ponieważ wyodrębnione stałyby się sztucznymi elementami lekcji

### Tabela 6. Konspekt lekcji dla klasy VII

Klasa: VII, 32 uczniów

Temat: Kształtujemy wytrzymałość oraz poznajemy możliwości usprawniania się w terenie leśnym

Cele podstawowe:

1. Poznanie mechanizmów fizjologicznych i barier psychologicznych kształtowania się wytrzymałości
2. Wyrabianie sprawności ogólnej z akcentem na wytrzymałość
3. Umiejętność samodzielnego kształtowania wytrzymałości biegowej
4. Kształtowanie siły woli i charakteru

Warunki: lasy w pobliżu szkoły

Tok lekcji	Zadania	Środki dydaktyczne
1	2	3
1. Zorganizowanie grupy i wprowadzenie gotowości do zajęć	1. Zbiórka w dwuszeregu, raport 2. Powitanie 3. Sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć	Zeszyt przedmiotowy
2. Nastawienie uczniów do aktywnego udziału	1. Podanie tematu i zadań głównych 2. Podanie informacji nt. mechanizmów fizjologicznych i barier psychologicznych	

w lekcji	kształtowania wytrzymałości	
3. Rozgrzewka, psychomotoryka, profilaktyka	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bieg truchtem 200 m na miejsce zajęć</li> <li>2. Krążenie rr w marszu w przód i w tył</li> <li>3. W siadzie naprzeciw siebie w parach, z chwytem za ręce „piłowanie drzewa”</li> <li>4. W parach „ważenie soli”</li> <li>5. Stojąc tyłem do drzewa – wygięcie w tył i schodzenie rękami w dół</li> <li>6. Wbieganie, po kolei, na pochyłe drzewo i zeskok</li> <li>7. Z przysiadu podpartego tyłem do drzewa – wchodzenie stopami na drzewo aż do stania na rękach</li> <li>8. Zwis na gałęzi i podciąganie się na rękach</li> <li>9. Rozwiązywanie problemu: „Jak zbudować piramidę z pięciu uczniów, z których tylko dwóm wolno stać na ziemi”</li> </ol>	<p>Drzewo</p> <p>„</p> <p>„</p> <p>„</p>
4. Ogólne usprawnianie motoryczne	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. W leżeniu przodem uginanie rr, tzw. „pompki”</li> <li>2. przeskoki ponad krzewami</li> <li>3. przechodzenie po pniach ściętych drzew</li> <li>4. Przeskoki zawrotne ponad pniem</li> <li>5. Zeskoki w głąb na urwisku piaszczystym</li> <li>6. Rzuty 3-4 kg kamieniami oburącz w przód, następnie oburącz w tył (za siebie)</li> </ol>	<p>Krzewy</p> <p>Pnie drzew</p> <p>„</p> <p>Urwisko</p> <p>Kamienie</p>
5. Kształtowanie wytrzymałości	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marszobieg na dystansie 1500m, wg własnych możliwości</li> <li>2. Powrót truchtem do szkoły</li> </ol>	
6. Uspakajanie organizmu	Swobodny marsz ze śpiewem	
7. Czynności podsumowujące lekcję	Wyróżnienie najlepszych uczniów albo grupy	
8. Nastawienie do samodzielnych zajęć	Instruktaż szczegółowy nt. samodzielnego rozwijania wytrzymałości	

**Tabela 7. Konspekt lekcji dla klasy V**

Klasa: V, 32 uczniów

Temat: Uczymy się gry w piłkę ręczną

Cele podstawowe:

Rozwijanie zręczności i zwinności

Poznanie zasad współdziałania w ataku i w obronie oraz przepisów gry w piłkę ręczną

Umiejętność frontalnego atakowania i obrony systemem „każdy swego”

Zasada „fair play”

Warunki: boisko szkolne (boisko do p.r.), 16 piłek, 32 szarfy, 6 chorągiewek, 2 gwizdki

Tok lekcji	Zadania	Środki dydaktyczne	Metody	Czynności organizacyjno-metodyczne
1	2	3	4	5
1. Zorganizowanie grupy i sprawdzenie gotowości do zajęć	1. Zbiórka w biegu, w dwurzędzie 2. Powitanie klasy 3. Sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć	Zeszyt przedm.		
2. Nastawienie uczniów do aktywnego udziału w lekcji	1. Podanie głównych zadań tematu 2. Podanie informacji nt. współdziałania zespołu podczas gry e. Zabawa „człowiek i cień”		Zabawowo-naśladowcza	
3. Rozgrzewka, rozwój psychomotoryki, profilaktyka	Tu wyszczególnić należy 8 do 10 zadań	Podać środki dydaktyczne	Podać metody	
4. Kształtowanie umiejętności i nawyków, doskonalenie sprawności	1. Doskonalenie podań i chwytów półgórnych a) w parach naprzeciw siebie, b) w rzędach naprzeciw siebie, c) w rozsypce na boisku piłki ręcznej	16 piłek	Ścisła	
	2. „Wyścig z obrotami” 3. „Walka o piłkę” ze zwróceniem uwagi na krycie każdy swego i oderwanie się od przeciwnika 4. Nauka ataku frontalnego: a) prowadzenie piłki w dwójkach z ograniem obrońcy i rzutem do bramki b) prowadzenie piłki w parach	4 piłki i szarfy  16 piłek  „	Zabawowo-klasyczna  Ścisła  „	

	(frontalnie) 5. „Gra do jednej bramki” – za zdobycie bramki zalicza się tyle punktów, ile było podań w danej akcji	2 piłki 4 zestawy szarf	Zabawowo- klasyczna	
5. Uspokojenie organizmu	W marszu – rr w górę – wstrząsanie dłońmi			
6. Czynności organizacyjno-porządkowe Omówienie lekcji	1. Sprzątanie boiska i sprzętu 2. Omówienie istotnych momentów lekcji			
7. Nastawienie do wykonywania samodzielnych zadań ruchowych	1. Podanie instrukcji odnośnie do samodzielnej pracy 2. Zadanie domowe: ile trzeba rozegrać meczy, jeśli jest 5 drużyn, a każda drużyna ma grać z każdą inną			

## 6. REALIZACJA (WYKONAWSTWO)

*Gdy treści są jałowe, a metody niewłaściwe,  
aspiracje gasną, potrzeby wymierają.*

*Bogdan Suchodolski*

### 6.1. Uwagi ogólne

Jeśli plan (konspekt, osnowa) jest już gotowy i zaakceptowany, nie pozostaje nic innego, jak wykonać go. O tym będzie mowa w niniejszym rozdziale.

W niezbyt odległej przeszłości realizacja szkolnych programów (planów) wychowania fizycznego była ściśle określona przez panujący w danym kraju jednolity system wychowania fizycznego. Gdy upadły systemy wychowania fizycznego (szwedzki, niemiecki, angielski), rolę tę odgrywały metody wychowania fizycznego, a ściślej mówiąc – metody gimnastyczne.

Twórcy metod gimnastycznych w wieku XIX i w pierwszej połowie wieku XX traktowali swe metody jako wytyczne do prowadzenia wychowania fizycznego w ogóle. W mniemaniu każdego z twórców, zaproponowana przez niego metoda powinna w zasadzie rozwiązywać wszelkie problemy szkolnego wychowania fizycznego we wszystkich szkołach w kraju, w którym działał. Twórca metodę wypracował, uzasadnił, zapropagował czy zalecił pismem urzędowym (jak na przykład Walerian Sikorski w latach trzydziestych), a wszyscy nauczyciele w kraju powinni byli tę metodę opanować i ściśle, zgodnie z wytycznymi, stosować na każdej lekcji. Dodać należy, iż zasadniczą część wytycznych stanowił skrupulatnie ustalony schemat toku lekcyjnego gimnastyki, od którego w zasadzie nie wolno było odstąpić. Współcześni twórcy metod wychowania fizycznego znacznie rozluźnili te kanony. Tacy metodycy, jak R. Laban czy Jean Le Boulch nie uznają na przykład żadnych stałych toków lekcyjnych.

Wspólną cechą metod gimnastycznych było to, że zawsze dotyczyły one sposobu osiągnięcia naczelných celów wychowania fizycznego, w którym współwystępowały kompleksowo formy organizacyjne, środki dydaktyczne i szczegółowe metody realizacji zadań. „...Właśnie to współwystępowanie rozmaitych sposobów organizacji procesu kształcenia oraz metod i środków kształcenia – jak pisze T. Lewowicki – określić można



mianem strategii kształcenia, ściślej: strategii realizacji procesu kształcenia”<sup>74</sup>. Pojęcie „strategia” należy do tego rodzaju rozległych pojęć, które same w sobie niewiele znaczą, jeśli nie powiąże się ich z konkretnymi treściami, których dotyczą. „Strategia”, najogólniej mówiąc, oznacza system reguł generujących zachowanie się ludzi w dążeniu do określonych wartości, a także „sposób działania będący systemem złożonym z taktyk cząstkowych”<sup>75</sup>. W metodyce wychowania fizycznego przez t a k t y k i cząstkowe należy rozumieć: formy organizacyjne, środki dydaktyczne i metody wykonywania zadań (metody szczegółowe).

Taktyki cząstkowe tworzą strategię kształcenia i zawsze podporządkowane są treściom, czyli konkretnym zadaniom, w których zawarte są określone cele kształcenia. Oznacza to podporządkowanie metod procesowi kształcenia. Ponieważ w praktyce pedagogicznej nigdy nie realizuje się celów naczelných kształcenia i wychowania wprost, lecz poprzez ciąg konkretnych zadań występujących w osnowie lekcyjnej, należy strategię kształcenia odnosić nie do uogólnionych celów naczelných kształcenia i wychowania, jak to czynili twórcy metod gimnastycznych, lecz do konkretnych zadań występujących w konkretnej lekcji czy osnowie. Oznacza to, iż w każdej lekcji poszczególne zadania lub grupy zadań powinny być rozwiązywane różnymi strategiami, takimi mianowicie, które okazują się najskuteczniejsze dla danych zadań. Nauczyciel, który opanował nie tylko zasady kształcenia i wychowania, ale i taktyki cząstkowe, to znaczy umiejętności posługiwania się metodami szczegółowymi, środkami dydaktycznymi i formami organizacyjnymi w dostosowaniu do rodzaju zadań, sprawdzi się w każdej sytuacji, a ponadto będzie umiał tworzyć własne strategie osiągania celów zgodnych z programem. Konsekwentne popieranie nauczycieli w ich dążeniach do innowacji działalności i poszukiwań najskuteczniejszych strategii kształcenia i wychowania fizycznego powinno przyczynić się do dynamicznego rozwoju kultury fizycznej w Polsce. Świadomość nauczyciela, że jest on autentycznym podmiotem tego, co planuje i realizuje w interakcjach (współdziałaniu) z uczniami, pobudzać go będzie do bardziej

---

<sup>74</sup> T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*. Warszawa 1977, PWN, s. 219.

<sup>75</sup> T. Pszczołowski: *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum 1978, PAN, s. 232.

wyężonego działania, bardziej efektywnego niż w sytuacji realizacji strategii narzuconych z zewnątrz.

Wszelkie zamierzone działania człowieka, w tym także w sferze kultury fizycznej, są realizowane poprzez wykonywanie konkretnych ciągów zadań, wobec czego przygotowanie metodyczne nauczycieli, instruktorów i trenerów powinno opierać się na wiedzy o zadaniu. Rola zadania we współczesnych naukach zajmujących się celowym zachowaniem się ludzi, takich jak prakseologia, psychologia, pedagogika, jest zupełnie wyjątkowa, pozwala bowiem poznać i wykorzystać w praktyce istotne dla zachowania się ludzi mechanizmy.

W dalszym ciągu niniejszego rozdziału zajmiemy się najpierw mechanizmami celowego zachowania się nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i wychowania fizycznego, po czym omówimy metody realizacji zadań oraz środki dydaktyczne i formy organizacji procesu nauczania – uczenia się.

## **6.2. Zadanie jako podstawowy mechanizm celowego zachowania się człowieka**

### **6.2.1. Zadanie jako regulator stosunków człowieka z otoczeniem**

Czynności podejmowane przez człowieka są zawsze aktem praktycznego ustosunkowania się do otoczenia. Dochodzą one do skutku dzięki organizacji różnych procesów w jedną uporządkowaną i zintegrowaną całość funkcjonalną.

Procesy życiowe człowieka i jego zachowanie się zależą od środowiska i obecnej sytuacji <sup>76</sup>, której on sam jest elementem. Różne rodzaje tej zależności określają psychologowie jako potrzeby. Rozróżnia się potrzeby wewnętrzne (fizjologiczne i psychiczne) oraz potrzeby zewnętrzne, które są wyrazem zależności człowieka od jego otoczenia.

---

<sup>76</sup> Sytuacja jest zawsze czyjaś. Jeśli w danym układzie uczestniczy człowiek i ze względu na niego rozpatrujemy cały układ, to on jest podmiotem sytuacji. Gdy w danym układzie występuje więcej osób, to każda z nich może być rozpatrywana ze względu na swoją własną sytuację, na przykład – w konkretnym układzie w lekcji wychowania fizycznego, uczeń niesprawny znajduje się w gorszej sytuacji niż uczeń sprawny. Jeśli układ rozpatrujemy ze względu na określoną aktywność podmiotu, wówczas tę aktywność możemy nazwać dla danej sytuacji aktywnością podstawową. Na przykład dla sytuacji bramkarza podstawową aktywnością będzie obrona bramki, dla sytuacji napastnika zaś aktywnością podstawową będzie zdobywanie bramek. W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1978, PWN, 493-494

Niezaspokojenie potrzeby jest zakłóceniem równowagi. „Zakłócenie równowagi wywołuje w organizmach żywych stan aktywny, dążenie do jej przywrócenia. Procesy przywracania stale zakłóconej równowagi nazywamy procesami regulacji. W tym sensie wszelkie zachowanie się człowieka spełnia jakąś funkcję regulującą, ale także samo podlega regulacji przez inne procesy... Regulacja wzajemnych stosunków człowieka z jego otoczeniem jest dwukierunkowa: obejmuje ona procesy przystosowania się człowieka do otoczenia”. Przystosowanie się jest regulacją wzajemnych stosunków organizmu z otoczeniem i wyraża się w odpowiednich zmianach organizmu do stanu otoczenia. Zmiany te mogą dotyczyć struktury organizmu i jego funkcji, procesu uczenia się, a także przystosowania społecznego. „U człowieka rozwija się jednak także druga forma regulacji jego stosunków z otoczeniem, a mianowicie działanie. Działaniem nazywamy przekształcenie rzeczywistości przez podmiot. O ile więc regulacja stosunków jednostki z jej otoczeniem polega na tym, że jednostka podlega zmianom ze względu na stan otoczenia, o tyle regulacja przez działanie polega na tym, że jednostka przekształca otoczenie ze względu na własny stan, zwłaszcza zaś ze względu na własne potrzeby. Ten typ regulacji u człowieka jest wysoko rozwinięty i stanowi specyficzną ludzką formę zachowania się...

Obydwie formy regulacji wzajemnych stosunków jednostki z otoczeniem nie wykluczają się, lecz wzajemnie się uzupełniają<sup>77</sup>.

Najprostszą formą zachowania się człowieka jest zachowanie reaktywne według formuły S-R. Jest ono skuteczne w sytuacjach stereotypowych, ustabilizowanych i powtarzalnych. Dla człowieka najbardziej charakterystyczną formą zachowania się jest jednak zachowanie się celowe.

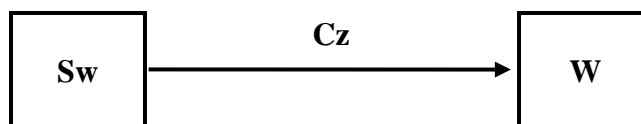
Jedną z istotnych cech celowego zachowania się „jest jego ukierunkowany przebieg, zmierzający do osiągnięcia określonego stanu końcowego. Punktem wyjścia jest tu sytuacja początkowa, punktem docelowym zaś sytuacja końcowa. Zachowanie się celowe zmierza do przekształcenia sytuacji początkowej w końcową (albo do zastąpienia sytuacji początkowej przez końcową). Dające się wyróżnić u człowieka zachowania się celowe, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia określonej innej sytuacji, nazywamy czynnościami. Na przykład czynność jedzenia prowadzi od sytuacji głodu

---

<sup>77</sup> Tamże, s. 504.

do sytuacji nasycenia...”<sup>78</sup>, czynność uczenia się techniki ruchu prowadzi od sytuacji nieumiejętności do umiejętności, czynność usprawnienia się prowadzi od sytuacji sprawności niskiej do sprawności wysokiej itd.

Dla zrozumienia istoty czynności ukierunkowanej ważne jest, iż „przebieg czynności wiąże się z faktem antycypacji”<sup>79</sup>, zarówno sytuacji końcowej, jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji. Antycypowana sytuacja końcowa nazywana jest *celem* czynności, zaś antycypowana czynność, która ma do tego celu prowadzić, nazywana jest *programem*, jeśli w określonej sytuacji człowiek wymyślił sobie cel do osiągnięcia i program do wykonania, to możemy powiedzieć, że stawia sobie *zadanie*, a sytuację, która ma ulec zmianie zgodnie z zadaniem, możemy nazwać *sytuacją zadaniową*... Wychodząc z sytuacji zadaniowej, czynność zmierza do stanu końcowego, który nazywamy jej *wynikiem*. Można to przedstawić symbolicznie za pomocą formuły Z-W, w której litera Z oznacza sytuację zadaniową – punkt wyjścia czynności, litera W zaś oznacza wynik czynności – sytuację końcową, do której czynność zmierza”<sup>80</sup>. Schemat czynności (zachowania się celowego) przedstawia ryc. 2.



**Ryc. 2. Schemat czynności: Sw – sytuacja wyjściowa, Cz – czynność, W – wynik (wg T. Tomaszewskiego, (1978))**

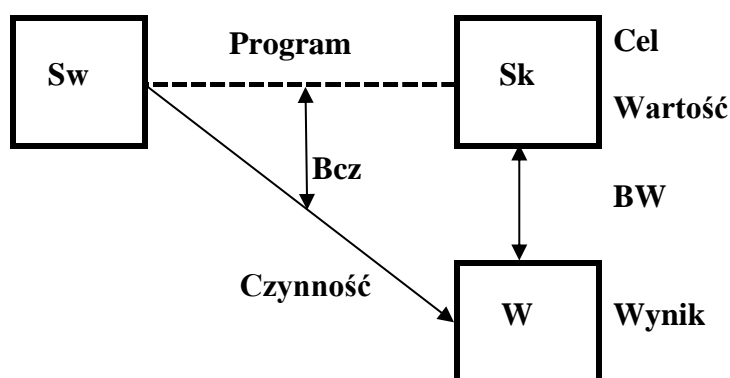
<sup>78</sup> Tamże. Czynności i zagadnienia zachowania się w swoisty sposób opisali również m.in.: Z. Gilewicz: Teoria wychowania fizycznego. Warszawa 1964, Sport i Turystyka, oraz A. Wohl: Słowo a ruch. „Roczniki Naukowe” 1965, t. 5.

<sup>79</sup> Antycypacja - to zjawisko lub czynność wyprzedzające w całości lub części swój przebieg normalny; to, co je zapowiada (*Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1958, PWN, wyd. III, s. 59).

<sup>80</sup> „Psychologia”. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV, s. 504.

Rozwiązaniem sytuacji zadaniowej jest osiągnięciem wyniku. Wynik może być jednak rozpatrywany także w kategoriach przyczynowo-skutkowych. I wtedy okazuje się, że czynność może mieć również skutki u b o c z n e i skutki d a l s z e . Na przykład biegnąc do piłki, możemy potrącić innego gracza itp. Ubocznymi skutkami mogą być również kontuzje, zwiększenie się w określonych okolicznościach płaskostopia i innych defektów ciała, wzmożenie agresywności czy egoizmu, przeziębienie itp.

T. Tomaszewski zwraca uwagę na konieczność wyraźnego odróżniania pojęcia wyniku od pojęcia celu, mówiąc: „cel jest stanem rzeczy antycypowanym, zamierzonym, wynik zaś jest stanem rzeczy rzeczywiście osiągniętym, podobnie jak program jest zamierzonym przebiegiem czynności, natomiast c z y n n o ś ć jest procesem rzeczywistym... Rzeczywiście uzyskane wyniki prawie nigdy nie pokrywają się z postawionymi celami, podobnie jak rzeczywiste czynności z programami. Jeśli wyniki są gorsze od celów, a czynności od programów, mówimy wtedy o b ł ę d a c h . Odpowiednio też możemy rozróżnić błędy wyniku od błędów czynności”<sup>81</sup>. Graficzną ilustracją tych zjawisk jest ryc. 3.



**Ryc. 3. Struktura zewnętrzna zadania: *Sw* – sytuacja wyjściowa, *Sk* – sytuacja końcowa, *Bcz* – błąd czynności, *Bw* – błąd wyniku**

Celowe zachowanie się typu Z-W stanowi wyższą formę organizacyjną od zachowania się reaktywnego typu S-R. Są to dwa różne poziomy organizacji reagowania na zadania zachodzące w środowisku człowieka i działające nań jako bodźce. Na poziomie

<sup>81</sup> Tamże, s. 505.

zachowania się reaktywnego odruchy (reakcje) funkcjonują zgodnie z uprzednim doświadczeniem, natomiast na poziomie zachowania się celowego działają one tak, aby osiągnąć zamierzony (antycypowany) cel, czyli działają zgodnie z antycypacją przyszłości. Te dwie elementarne zasady organizacji funkcjonowania mechanizmów odruchowych nie wykluczają się wzajemnie, lecz – jak pisze T. Tomaszewski – na poziomie zachowania się celowego uprzednie doświadczenie funkcjonuje odpowiednio do postawionych zadań, co można wyrazić w rozwiniętej formule zachowania się celowego Z (S-R) W, według której zachowanie reaktywne funkcjonuje w ramach zachowania się celowego<sup>82</sup>

Można powiedzieć, że każde celowe zachowanie się organizowane jest według trzech zasad równocześnie:

- według przypadkowego dopływu bodźców doraźnych (odruchy),
- według doświadczenia z przeszłości, odpowiadającego sytuacjom powtarzalnym (nawyki),
- według antycypacji przyszłości (zadania).

Zasady te tworzą, jak podkreśla T. Tomaszewski układ hierarchiczny, w którym zadanie odgrywa nadrzędną rolę organizacyjną, skutkiem czego działający podmiot uświadamia sobie przede wszystkim cel jaki, mniejszym stopniu uświadamia sobie przebieg czynności, a w jeszcze mniejszym stopniu bodźce, które uruchamiają i nieustannie podtrzymują aktywność. Osiągnięcie wyniku jest naturalnym zakończeniem czynności.

W czynnościach można wymienić czynności o mniejszym zakresie, czyli podczynności, które nazywane są o p e r a c j a m i . Operacje tworzą funkcjonalną strukturę czynności.

Wyróżnia się dwa rodzaje operacji, a mianowicie operacje pomocnicze i operacje wytwarzające.

Według T. Tomaszewskiego funkcje pomocnicze spełnione są przez następujące głównie rodzaje operacji pomocniczych:

---

<sup>82</sup> Tamże, s. 507.

1. operacje orientacyjne, polegające na poszukiwaniu i gromadzeniu informacji umożliwiających wykonanie czynności właściwych, wykonawczych (obserwowanie, dopytywanie, dokonywanie pomiarów itp.),
2. operacje przygotowawcze, polegające na stwarzaniu warunków ułatwiających lub wręcz umożliwiających wykonanie zadania (ustawienie sprzętu, dostarczenie przyborów i sprzętu, ustawienie uczniów itp.),
3. operacje zabezpieczające, które powinny usunąć zagrożenia lub zapobiegać powstaniu niebezpiecznych sytuacji,
4. operacje kontrolne, polegające na porównywaniu rzeczywistego przebiegu czynności z przebiegiem założonym w zadaniu (programie) lub zmian rzeczywiście osiągniętych w stosunku do zmian założonych,
5. operacje korekcyjne, których celem jest usuwanie popełnionych błędów, a także stosowanie zabiegów profilaktycznych, polegających na niedopuszczeniu do powstania błędów.

Operacje wytwarzające dotyczą dwóch rodzajów operacji:

1. wytwarzania pomysłów (generacji),
2. oceny i akceptacji wytworzonych pomysłów (ewaluacji).

Operacje wytwarzające dotyczą czynności twórczych, których źródłem są autentyczne operacje myślenia logicznego oraz myślenia heurystycznego (patrz metoda problemowa).

### **6.2.2. Czynności pedagogiczne nauczyciela wychowania fizycznego**

Współcześnie pedagogowie stoją na stanowisku, iż poznanie struktury czynności nauczyciela i jej wyznaczników (warunków) może uczynić pracę nauczycieli bardziej efektywną i racjonalną. Stąd podstawowym problemem pedagogiki, w tym i dla wychowania fizycznego, staje się poznanie zagadnień związanych z czynnościami nauczycielskimi i jej efektami w zależności od warunków.

Każda praca zawodowa, w tym również praca nauczyciela, to zespół czynności skierowanych na osiągnięcie konkretnych i korzystnych skutków. Charakterystyczną cechą czynności nauczycielskich jest fakt, iż polega ona na kierowaniu czynnościami uczniów i na swoistym współdziałaniu z nimi. Omówienie tych zagadnień wymaga oparcia się na prakseologię, czyli na naukę która omawia prawidłowości i warunki celowego i skutecznego działania: cybernetykę, omawiającą procesy sterowania czyimś działaniem i teorii czynności wyjaśniającej ogólne prawidłowości każdego działania. Analiza czynności nauczycielskich z tych trzech punktów widzenia pozwala spojrzeć na proces dydaktyczno-wychowawczy w sposób zintegrowany oraz dostarczyć konkretnych sposobów świadomego łączenia nauczania i wychowania w jedną całość, a które można nazywać jednostkami pedagogicznymi.

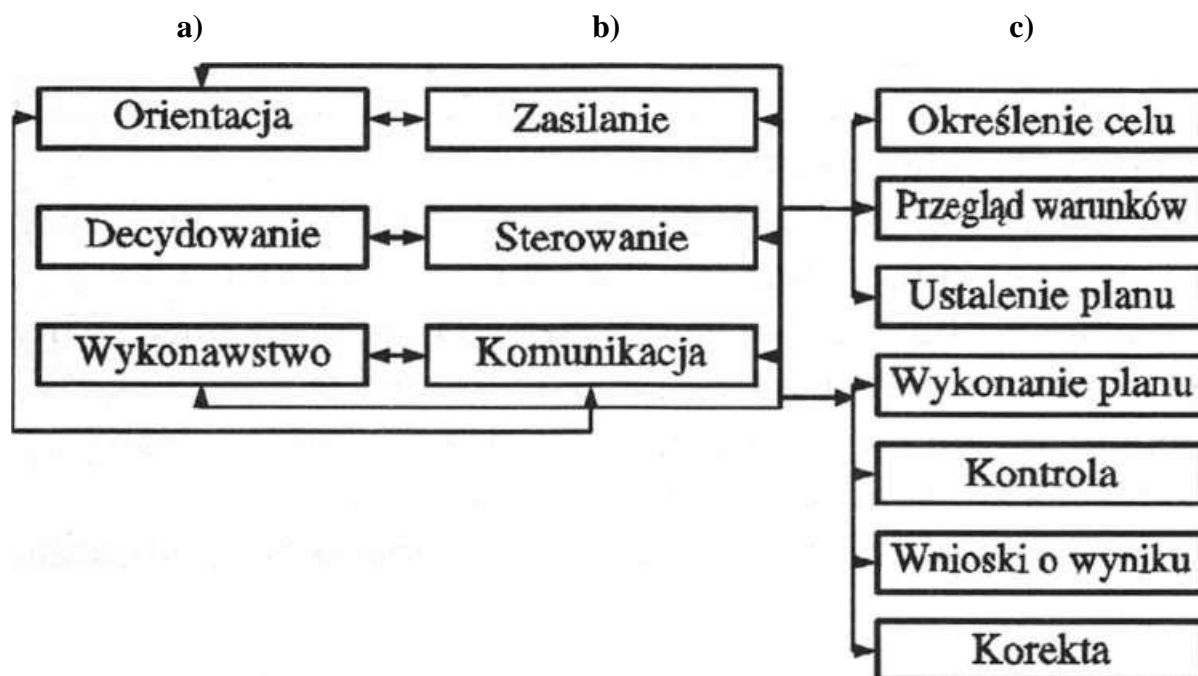
Według psychologów czynność to proces, za pośrednictwem którego człowiek realizuje swoje stosunki z otoczeniem<sup>83</sup>, albo „proces ukierunkowany na osiągnięcie czegoś lub na doprowadzenie do zmiany czegoś”<sup>84</sup>. Z cybernetycznego punktu widzenia, każde działanie można rozpatrywać ze względu na następujące trzy mechanizmy: zasilania, sterowania i komunikowania się. Dzięki znajomości tych trzech mechanizmów można zawsze znaleźć powiązania i sprzężenia pomiędzy elementami czynności i ich zespołów oraz opisać ich w postaci modelu. Prakseologia zaś pracę ludzką, a więc czynności, ocenia z punktu widzenia jej sprawności i skuteczności. Prakseologia wyróżnia w czynnościach wiele etapów działania, takich jak: określenie celu, przegląd warunków, ustalenie planu, wykonawstwo, kontrola, sformułowanie wniosków o wyniku, korygowanie. Pomiedzy wszystkimi trzema punktami widzenia zachodzi związek, dzięki czemu możliwe jest wykreślenie siatki elementów każdej czynności i ich związków (ryc. 4). Jak pokazują strzałki na rycinie 4 wszystkie elementy w każdej fazie czynności pozostają w ścisłym z sobą związku.

---

<sup>83</sup> Psychologia. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN.

<sup>84</sup> W. Szewczuk: Psychologia. Warszawa 1966, PZWS, t. I, II, s. 149





**Ryc. 4. Sprzężenie pomiędzy elementami struktury czynności w ujęciu: a – psychologicznym, b – cybernetycznym, c – prakseologicznym**

Z ryciny można również odczytać pewną prawidłowość ogólną, a mianowicie tę, że każda czynność w fazie początkowej jest zorientowana na zaplanowany i możliwy do zrealizowania cel (przegląd warunków) oraz, co jest bardzo istotne, układ musi posiadać energię (zasilanie). Ta energia w przypadku człowieka to motywacja do działania. Fazę końcową struktury czynności stanowią ustalenia wniosków i korekta czynności.

Praca nauczyciela jest bardzo złożona, wymagająca sprawnego organizowania czynności uczniowskich polegających na pobudzeniu procesów umysłowych, uczuciowo-motywacyjnych i działania praktycznego uczniów. Nauczyciel w swej działalności musi uwzględniać także wielostronne przejawy życia psychicznego i warunki społeczno-bytowe młodzieży, wyznaczające w pewnym stopniu procesy poznawcze i postawy twórcze. W tych złożonych sytuacjach nauczyciel przez swoje czynności powinien tak kierować czynnościami uczniów, aby rozwijali się nie tylko pod względem motorycznym i somatycznym, ale również osobowościowym. W tej sytuacji czynności dydaktyczne i wychowawcze splatają się w jedną

niepodzielną całość, pomimo, że występują w różnych relacjach do siebie. Czynnikiem łączącym dydaktyczne i wychowawcze aspekty działań nauczyciela jest zadanie.

Zadanie, według współczesnej psychologii, jest wzorcem i czynnikiem regulującym czynności (T. Tomaszewski<sup>85</sup>, K. Obuchowski<sup>86</sup>) oraz modelem działania (W. Łukaszewski<sup>87</sup>). Zadania mogą mieć różny stopień trudności i złożoności. Można wyróżnić zadania proste i złożone. W każdym zadaniu złożonym można wyróżnić zadania proste, inaczej mówiąc, zadania złożone (główne) realizowane są przez czynności proste.

Nieumiejętność sprowadzenia złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych do zadań prostych i ich nieokreśloność jest jedną z podstawowych przyczyn niedostatków i błędów notowanych w pracy szkoły. Oznacza to, iż prosta czynność nauczyciela i ucznia powinna być zawsze dokładnie sformułowana w postaci zadania szczegółowego, podporządkowanego celom i zadaniom wyższego szczebla.

Każde zadanie pedagogiczne (w tym oczywiście również ruchowe) ma zawsze element treściowy (przedmiotowy) i operacyjny (funkcjonalny). Element treściowy zawsze wiąże się z pytaniem: „co?”, natomiast element operacyjny odpowiada na pytanie: „jak?”. Każde zadanie pedagogiczne może być realizowane na drodze krótszej i dłuższej (ryc. 5). Wykonując zadanie drogą krótszą (np. metodą naśladowczo-ściłą), nauczyciel nie uruchamia elementu osobowościowego uczniów, głównie motywacji, natomiast mogą wystąpić takie zjawiska negatywne, jak np. niechęć i opór wobec zadania. Na drodze dłuższej natomiast (np. metodą problemową nauczyciel osiąga zaangażowanie uczniów w wykonanie zadania oraz skutki wychowawcze, na co nie było czasu, gdy nauczyciel pragnął, aby uczniowie rozwiązali zadanie na drodze krótkiej. Nie znaczy to jednak, że zawsze należy stosować drogę dłuższą. Wydaje się, iż w procesie wychowania fizycznego należy sugerować takie postępowanie, aby zadania trudne realizować na drodze dłuższej, a zadania proste o charakterze ćwiczeniowym, powtarzające się w jednostkach lekcyjnych, na drodze krótkiej. Wykorzystanie czasu i

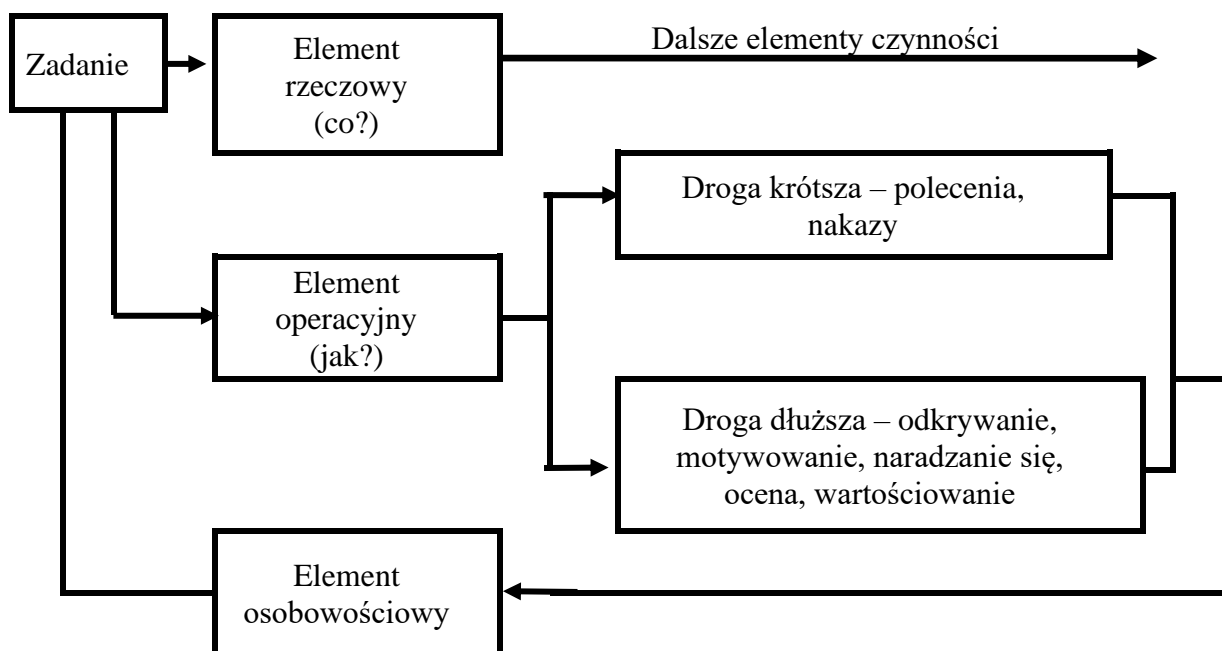
---

<sup>85</sup> T. Tomaszewski: Struktury i mechanizmy regulujące zachowanie się „Oświata i Wychowanie” nr 2, s. 37 (wkładka).

<sup>86</sup> K. Obuchowski: Czynniki regulujące postępowanie człowieka. (W: *Mała encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1971, dodatek do czasopisma „Wychowanie” 1970-71).

<sup>87</sup> W. Łukaszewski: *Osobowość – struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, PWN, s. 195.

utrzymanie na lekcji odpowiednio wysokiego poziomu intensywności fizjologicznej pracy uczniów jest także bardzo ważne.



**Ryc. 5. Struktura zadania (wg J. Poplucza, 1978)**

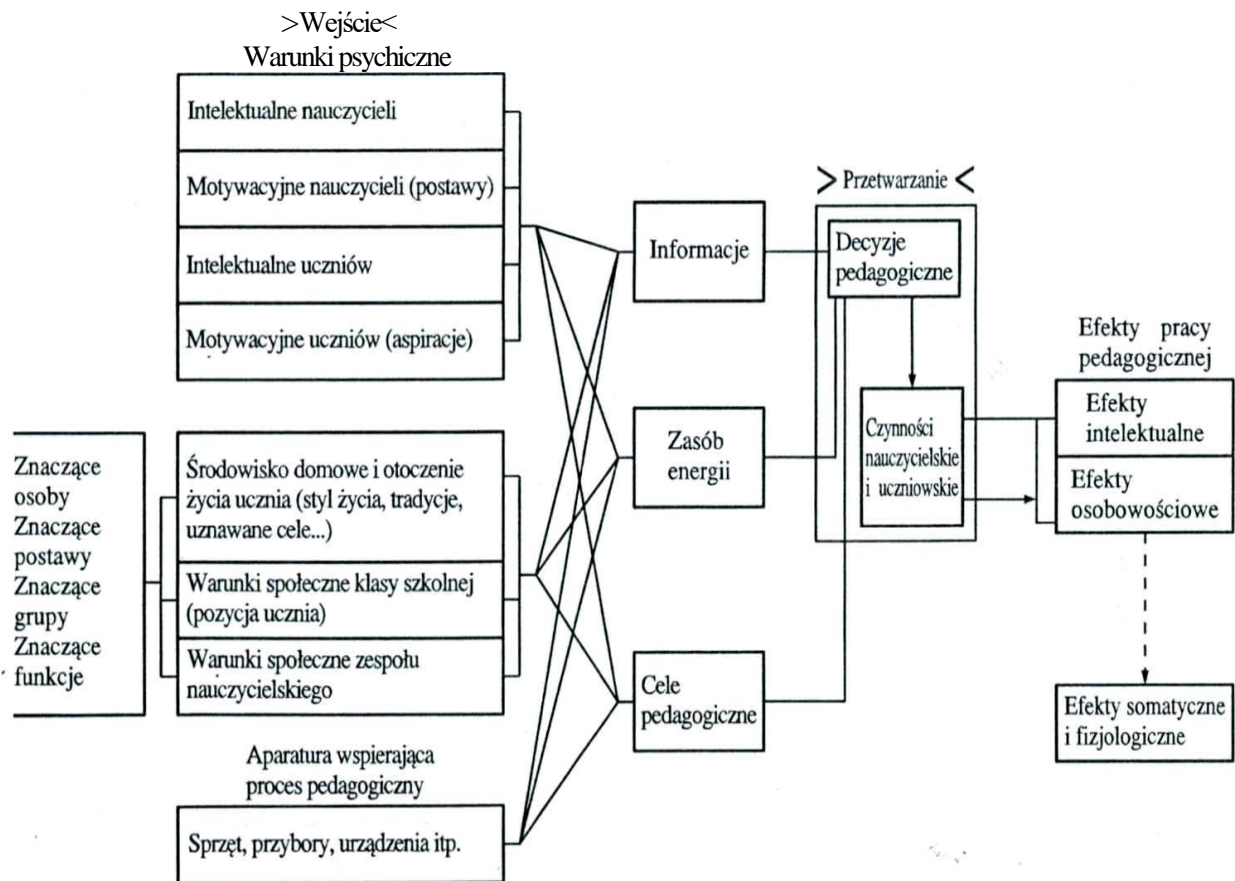
Podstawową formą pracy jest lekcja. Jednostkę lekcyjną można traktować jako wyodrębniony system czynności nauczyciela oraz czynności uczniów.

Te dwa podsystemy łączą realizowane zadania i osiągnane wyniki (sukcesy), które są ograniczone warunkami działania, w jakich toczy się proces pedagogiczny (ryc.6).

Dotychczas zwyczajowo rozpatrywano budowę (strukturę) jednostki lekcyjnej głównie od strony formalnego podziału na części. W świetle współczesnych poglądów lekcję można natomiast zdefiniować jako strukturę zadań, warunków oraz czynności nauczyciela i uczniów złożoną z jednostek pedagogicznych, dzięki którym realizowany jest proces dydaktyczno-wychowawczy<sup>88</sup>. Takie podejście do budowy lekcji wychowania fizycznego pozwala wnikliwiej, niż to bywało dotąd, zaplanować treść lekcji i, co ważniejsze,

<sup>88</sup> J. Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978, WSiP.

pozwała ono lepiej wykorzystać wiedzę nauczycieli na temat zasad doboru treści oraz organizacji kształcenia i wychowania, jak również metod i środków dydaktyczno-wychowawczych.



**Ryc. 6. Układ warunków pracy pedagogicznej (wg J. Poplucza, 1978; modyfikacja autora)**

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w lekcji wykorzystuje się zwykle nie jedną, lecz kilka metod. Każde zadanie pedagogiczne może wymagać zastosowania innej metody, innej formy organizacyjnej czy innych środków dydaktycznych. Z tego wynika, że nie należy

wyodrębniać klasy metod prowadzenia lekcji, lecz mówić i pisać o metodach realizowania lub rozwiązywania zadań.

### **6.2.3. Rodzaje czynności nauczycielskich**

Podstawowymi elementami działania pedagogicznego są czynności. Stanowią one fundament każdego złożonego układu działań.

Różni autorzy w odrębny i swoisty sposób wyróżniają grupy czynności ludzkich. Spośród nich najwłaściwszym wydaje się być podział zaprezentowany przez J. Poplucza, jako że jest on dostosowany do zawodu nauczycielskiego. Autor ten wyodrębnia następujące rodzaje czynności nauczycielskich: przygotowawcze, motywujące, informujące, naprowadzające, kontrolne, korekcyjne. W działaniach pedagogicznych w obszarze kultury fizycznej można wyróżnić i opisać jednak także bardzo ważne czynności zabezpieczające, co w tej pracy czynimy.

Zanim poszczególne rodzaje czynności pedagogicznych zostaną opisane, należy podkreślić, iż mówiąc o nich, zawsze będziemy mieli na myśli te czynności, które dotyczą wykonawstwa konkretnych zadań prostych (szczegółowych) związanych z realizacją poszczególnych zadań, zaplanowanych w konspekcie lub osnowie.

#### **6.2.3.1. Czynności przygotowawcze**

Czynności przygotowawcze są to takie działania nauczyciela, których celem jest zapewnienie pomyślnych warunków realizacji podjętego zadania. Każde zadanie (lub grupa zadań) wymaga zastosowania innych środków dydaktycznych, innego ustawienia ćwiczących, innego zabezpieczenia przed urazami i wypadkami, słowem – stworzenia innej sytuacji pedagogicznej. Tak na przykład, aby można było realizować naukę wymyku na drążku, należy rozstawić i solidnie umocować drążek, położyć dla ochrony ćwiczących materace gimnastyczne oraz w przemyślny sposób ustawić grupę ćwiczących. Aby zrealizować takie zadania jak „wysięg rzędów”, należy najpierw narysować linię startu i mety, dokonać podziału

ćwiczących na równe grupy i ustawić je w określonym miejscu za linią startu. Aby możliwe było uczenie się skoku wzwyż, należy najpierw ustawić stojaki, położyć na określonej wysokości poprzeczkę, skopać piaskownicę, zapewnić bezpieczny rozbieg oraz ustawić na właściwym miejscu grupę ćwiczących. Przygotowanie warunków pomyślnej realizacji zadań dokonywane jest zawsze we współpracy nauczyciela z uczniami. Podstawą pomyślnego przebiegu czynności przygotowawczych, a dzięki nim i przebiegu realizacji zadania, jest umiejętność operowania formami organizacyjnymi i środkami dydaktycznymi.

#### **6.2.3.2. Czynności motywujące**

Rola i znaczenie czynności motywujących polega na skierowaniu uwagi, zainteresowania i sił uczniów na wykonanie zadań. Czynności motywujące ściśle są powiązane z procesami uczuciowymi. Wiąż uczucia pomiędzy nauczycielem a uczniami jest podstawowym warunkiem pomyślnych oddziaływań w procesie kształcenia i wychowania zamierzonego. Podstawowym warunkiem i wyznacznikiem skuteczności wszelkich zabiegów nauczania – uczenia się są więc sprzężone z sobą procesy uczuciowo-motywacyjne, przy czym czynności motywujące są czynnikami wzbudzania u uczniów napięcia uczuciowego przed i w czasie wykonywanych zadań.

Wszelkie objawy niechęci, lekceważenia obowiązku i niedbałego wykonywania zadań przez uczniów na lekcji wychowania fizycznego wynikają przede wszystkim z nieumiejętnego stosowania zabiegów motywujących przez nauczyciela prowadzącego zajęcia. Motywy bowiem wykazują nie tylko silny związek z uczuciami (emocjami), ale również z działaniem.

W odróżnieniu od innych czynności nauczycielskich, których celem jest usprawnianie działania uczniów, czynności motywujące uruchamiają siły wewnętrzne ucznia do podejmowania zadań i poprawnego ich wykonania, co przejawia się, jak wiadomo, w podejmowanych przez nich czynnościach.

Czynności motywujące się występują jednak tylko wtedy, gdy chodzi o wywołanie motywacji, ale także łącznie z innymi czynnościami nauczyciela, np. naprowadzającymi, wtedy, gdy uczniowie napotykają trudności i przeszkody w wykonaniu zadania, gdy uczeń opanowuje nową, trudną technikę ruchu, pracuje nad rozwojem wytrzymałości i musi pokonać ogromne zmęczenie itp. W tych trudnych okolicznościach uczniowi jest potrzebna

proporcjonalna do nich energia (motywacja) do wytrwania w ukierunkowanym dążeniu do osiągnięcia celu.

Niezbędnym warunkiem uruchomienia ukierunkowanego działania uczniów jest sprecyzowanie tego, co uczniowie powinni wykonać, zaobserwować, zrozumieć, opanować, rozwiązać... W skład prawidłowo skonstruowanej struktury czynności motywujących wchodzi następujące elementy:

- wywołanie zainteresowania danym zadaniem przez ukazanie jego ważności czy przydatności,
- indywidualne wywołanie potrzeby podjęcia pracy nad zadaniem,
- stosowanie dodatkowych bodźców motywujących (pochwał, uwag, nakazów itp.),
- ocenianie wysiłku uczniów i zachęcanie ich do pokonywania trudności przez pomaganie, dodatkowe wyjaśnienie, porównywanie z innymi.

Prowadząc zajęcia z grupą uczniów, nauczyciel powinien indywidualizować zabiegi motywujące w stosunku do poszczególnych uczniów. Jest to konieczne ze względu na fakt, że każdy uczeń przejawia różny poziom motywacji w stosunku do tych samych zadań. Siła motywacji do osiągnięcia określonego celu jest bowiem uwarunkowana – jak dowodzi K. Obuchowski – ujęciem danego celu w obrębie określonej hierarchii celów... która stanowi indywidualną strukturę celów życiowych jednostki<sup>89</sup>. Wszechstronne poznanie warunków poszczególnych uczniów jest tu nieodzowne.

Czynności motywujące w równym stopniu dotyczą nauczania, jak i wychowania, co więcej, są one splecione we wspólnym procesie pedagogicznym, bowiem pobudzanie uczniów do pracy jest także kształtowaniem ich zachowań i postaw. Kształtując bowiem postawę uczniów wobec pracy (poprzez rozwiązywanie różnorodnych zadań), rozwijamy równocześnie – jak podkreśla J. Popłucz – inne walory: charakterologiczne, moralne i społeczne. Walor wychowawczy tkwi w każdej czynności motywującej, stąd ich olbrzymie znaczenie jako sposobu oddziaływania na uczniów<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> K. Obuchowski: Motywacja a procesy poznawcze. „Zeszyty Naukowe IP”. Uniwersytet Warszawski, nr 2.

<sup>90</sup> Popłucz: tamże, s. 181.

Czynności, które mają zmobilizować uczniów do pracy, powinny być szczególnie dobrze przemyślane i zaplanowane. I to nie tylko w stosunku do całego zespołu uczniów, lecz także w stosunku do poszczególnych uczniów, zwłaszcza tych trudnych lub niechętnych.

### 6.2.3.3. Czynności informujące

Współczesny nauczyciel wychowania fizycznego, by odegrać swoją rolę, musi umieć należycie operować repertuarem informacji w procesie kształcenia i wychowania. Należą one do podstawowego repertuaru czynności nauczycielskich.

Z dydaktycznego punktu widzenia przez informację należy rozumieć nową dla ucznia wiadomość. Nauczyciel wychowania fizycznego powinien na różnego typu zajęciach uczynić wszystko, aby wyposażyć swoich wychowanków w taki niezbędny repertuar wiedzy, który pozwoli im samodzielnie pielęgnować ciało i zdrowie oraz uprawiać rekreację sportową przez całe życie. Chodzi więc, najogólniej mówiąc, o takie informacje, które dotyczą środków, metod, zasad, reguł i strategii sterowania własną sprawnością i zdrowiem, a także wiadomości na temat historii kultury fizycznej, estetyki i roli kultury fizycznej w kulturze ogólnej.

Większa ilość informacji tworzy adekwatną do nich „s i e ć p o z n a w c z ą”. Ta „sieć poznawcza pełni nie tylko rolę mechanizmów orientacyjnych, ale również jest źródłem napięcia motywacyjnego”<sup>91</sup>, którego najbardziej znanym przejawem jest zainteresowanie. Tworzenie się sieci poznawczej ma ogromne znaczenie w procesie kształcenia i wychowania, ponieważ w niej powstają p r o g r a m y c z y n n o ś c i, które jednostka ma wykonać. W procesie wychowania fizycznego, nauczyciel stoi jednak przed koniecznością tworzenia tych programów i właśnie na tym polega rola czynności informujących.

Dla celów praktycznych informacje w dydaktyce dzieli się na instruktażowo-normatywne, sprawozdawcze i programujące działanie uczniów<sup>92</sup>. Pierwsze z nich to fakty objaśniane i uogólnianie przez nauczyciela, z których uczniowie tworzą sobie sieć poznawczą. Drugie – to informacje płynące od uczniów. Trzecie natomiast dotyczą wyjaśniania i ustalania

---

<sup>91</sup> J. Reykowski: Osobowość. (W: Psychologia. Praca Zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV, s. 787).

<sup>92</sup> Z. Gackowski: Projektowanie systemów informacyjnych zarządzania. Warszawa 1974, WNT, s. 103, 118, 119.



sposobów działania uczniów. Te trzy grupy czynności informujących są stosowane różnie, zależnie od warunków uczniowskich (wiek, zaawansowanie, zainteresowanie, nastrój itp.), do których dostosowane być muszą środki dydaktyczne i metody. Na przykład inne informacje podaje nauczyciel, prowadząc zajęcia metodą naśladowczo-ściłą, a inne, gdy zadaniem uczniów jest zdobycie nowych informacji przez rozwiązanie zadania problemowego, jak to ma miejsce w metodzie problemowej. W pierwszym przypadku nauczyciel podaje wszystkie potrzebne informacje dotyczące zadania pedagogicznego (ruchowego), a w drugim świadomie ogranicza informacje, by wzmóc samodzielność i aktywność wychowanków w osiąganiu celu.

Przekaz informacji powinien dokonywać się w określonych sprzyjających warunkach, jeśli się pragnie, aby z niego w optymalnym stopniu korzystali uczniowie, tzn. bez szumów i zakłóceń oraz przy umotywowanej postawie uczniów.

Informacja powinna być jasna, dostatecznie szczegółowa, ale nie przeładowana treściami drugorzędnymi.

Wiadomo, że informacja nadana jest zawsze większa od przyjętej. Aby informacje dotarły do uczniów, to znaczy zostały przez nich zrozumiane, należy maksymalnie usunąć źródła możliwych błędów i zakłóceń w tym zakresie.

Istnieją trzy źródła błędów i zakłóceń w procesie przekazywania informacji: nauczyciel, warunki obiektywne, uczeń.

Do najczęstszych błędów nauczyciela należą: ciche i niewyraźne mówienie, używanie niezrozumiałych pojęć, niewłaściwe stanowisko i kierunek głosu.

Zakłócenia mogą być powodowane następującymi obiektywnymi warunkami: hałasem powodowanym przez ćwiczących, złą akustyką sali, rozmowami uczniów, dużą odległością, szumami i hałasami zewnętrznymi (ulicy, innych grup...), środowiskiem wodnym (pływanie), złą pogodą (wiatrem itp.).

Przyczyny niedocierania informacji (niezrozumienia) mogą tkwić w samych uczniach. Mogą one wpływać z braku dyscypliny, a w związku z tym z brakiem odpowiedniego nastawienia na odbiór informacji (niewagi). Przyczyną może być także przytępienie słuchu, a także nieznanostwo określonej terminologii.

W każdym przypadku niezrozumienia informacji uczeń powinien natychmiast zgłaszać wszelkie wątpliwości, zaraz po zakończeniu wyjaśnień przez nauczyciela.

Podstawowa struktura czynności informujących składa się z następujących elementów:

- 1) orientacji co do poziomu wiedzy uczniów na dany temat,
- 2) podania nowych informacji,
- 3) podsumowania nowych wiadomości, wyeksponowania spraw węzłowych oraz powiązania nowych wiadomości z już wcześniej znanymi.

W ślad za tym powinna wystąpić kontrola stopnia zrozumienia nowych informacji oraz wyjaśnienie wątpliwości.

Jest to tylko bardzo ogólny i ograniczony zarys struktury czynności informacyjnych wykonywanych przez nauczycieli. Nie może on zadowalać nauczycieli wychowania fizycznego, którzy dysponują dużo bogatszym repertuarem czynności mających na celu informowanie uczniów. Przede wszystkim w kulturze fizycznej bardzo dużą rolę informacyjną odgrywa pokaz ruchu, przy czym w procesie nauczania czynności ruchowych – jak wskazują wyniki badań W. Nawrockiej – najlepsze rezultaty osiąga się wtedy, gdy stosuje się mieszaną instrukcję słowno-pokazową<sup>93</sup>.

Struktura czynności informacyjnych w procesie nauczania czynności (zadań) ruchowych powinna być następująca:

- podanie nazwy i znaczenia danej czynności (umiejętności),
- zwięzły opis czynności (słowna ilustracja czynności ruchowej),
- rzeczowe objaśnienie związków między poszczególnymi elementami danego zadania ruchowego,
- pokaz zadania ruchowego.

Uświadomienie nazwy i znaczenia tego, co ma być przedmiotem nauczania, powinno skoncentrować uwagę uczniów i chęć opanowania zadania ruchowego. Opis czynności ruchowych powinien być słowną ilustracją obrazu czynności ruchowej, objaśnienie zaś powinno dotyczyć logicznych i istotnych związków pomiędzy poszczególnymi elementami danego zadania ruchowego. Dzięki wzorowemu pokazowi zadania ruchowego i towarzyszącej mu uważnej obserwacji ze strony uczniów, w ich korze mózgowej

---

<sup>93</sup> W. Nawrocka („Wydz. Fiz. i Sport” 1960, nr 1; „Roczniki Naukowe AWF” 1972, t. 16).

powstaje „wyobrażenie – program” danego zadania ruchowego, który wraz z opisem i objaśnieniem staje się wzorcem sposobu jego wykonania (rozwiązania). Wzorzec zadania ruchowego może być zademonstrowany przez nauczyciela lub zdolnych ruchowo uczniów, a także za pomocą kinogramów i filmów. Należy tu zaznaczyć, że prawidłowy wzorzec złożonych zadań ruchowych (np. technik sportowych) kształtuje się nie od razu, lecz po wielokrotnej wnikliwej obserwacji demonstrowanego wzorca ruchu i analizowaniu jego najistotniejszych elementów. W praktyce nauczyciel powinien pokazać wzorzec ruchu najpierw w tempie normalnym, następnie powtórzyć ten sam ruch w tempie zwolnionym z równoczesnym objaśnieniem słownym istotnych związków pomiędzy poszczególnymi elementami jego całości, po czym, gdy zajdzie potrzeba, pokazać sposób rozwiązania zadania jeszcze kilka razy w tempie zwolnionym i normalnym na przemian. Ostatni pokaz powinien być wykonany w tempie normalnym.

Ponadto nauczyciel wychowania fizycznego celem informowania uczniów wykorzystuje także akustyczne środki pomocnicze i rytm.

Do akustycznych środków pomocniczych zaliczają się takie czynności nauczyciela lub uczniów, jak: liczenie, klaskanie, bębnienie, stosowanie muzyki, rytmiczne sylabizowanie. Są one powszechnie stosowane, szczególnie w przedszkolu, jak i w sporcie wyczynowym. Rytm szczególnie eksponowany jest w tańcach, w masowych ćwiczeniach gimnastycznych, a także np. w trójskoku, skoku w dal i wzwyż, biegach, w rzucie dyskiem, młotem i innych konkurencjach lekkoatletycznych, pływaniu itp.

Należy zwrócić uwagę na to, iż w procesie wychowania fizycznego nauczyciel może stawiać uczniów w takich szczególnych sytuacjach zadaniowych, w których oni sami będą zdobywać nowe wiadomości. Może to występować podczas samodzielnego wykonywania zadań, szczególnie zadań problemowych, obserwacji współwiczających czy zawodników, ludzi realizujących rozsądne programy rekreacyjno-sportowe, czytanie książki i prasy, oglądanie programów telewizyjnych, rozmowy z rodzicami i ciekawymi ludźmi itp.

#### **6.2.3.4. Czynności kontrolne**

W pracy dydaktyczno-wychowawczej przebiegającej zgodnie z zasadami psychologicznej teorii czynności, każda czynność, zmierzająca do wykonania czy rozwiązania

konkretnego zadania, powinna zakończyć się określonym skutkiem (wynikiem), wobec czego każda zawiera element kontroli.

Czynności kontrolne są kierowane na analizę wyniku działania. Mają one na celu uporządkowanie zasobu wiadomości, a przede wszystkim umiejętności i nabytych sprawności, a czasem nastawione są na uporządkowanie struktury myślenia o problemach związanych z aktywnością w zakresie kultury fizycznej. Czynności kontrolne mogą być również nastawione na porządkowanie zachowań uczniów.

Najogólniej mówiąc, „kontrola to stwierdzenie stanu rzeczywistego jakiejś rzeczy lub zdarzenia, jego ocena i wyciągnięcie z niego określonych wniosków odnośnie do dalszego działania przez porównanie go z posiadanym wzorcem”<sup>94</sup>. Wzorcami w działaniach obejmujących kulturę fizyczną są konkretne sposoby rozwiązywania zadań, zazwyczaj sprzężonych z wykonaniem konkretnych czynności ruchowych. Kontrola powinna być skoncentrowana przede wszystkim na ocenie rozbieżności pomiędzy celem, a rzeczywiście osiągniętym wynikiem co, jak wiadomo, stanowi miarę tzw. błędu wyniku. Ponieważ zawsze błąd wyniku jest proporcjonalny do rozbieżności pomiędzy programem czynności (powstałym w myśli podmiotu-ucznia) a rzeczywiście wykonaną czynnością, można tym samym wnioskować o błędzie czynności ucznia.

Co ważniejsze, sam uczeń może tę rozbieżność zaobserwować i ocenić, czyli czynnościowe ujęcie pracy pedagogicznej stwarza warunki do samokontroli i samooceny uczniów.

Tradycyjnie kontrola stosowana na zajęciach wychowania fizycznego ograniczała się zazwyczaj do kontroli sprawności fizycznej i stopnia opanowania umiejętności technicznego wykonania różnych elementów z zakresu dyscyplin sportowych, z nieodzownym odnotowaniem cenzurek w zeszycie przedmiotowym nauczyciela. Była to kontrola jedynie zewnętrzna, pobudzająca emocje uczniów, często nadmiernie, lecz niewiele mająca wspólnego z aktywizowaniem mechanizmów samokontroli i samooceny uczniów. Poza tym kontrola tradycyjna pomijała takie istotne zagadnienia, jak wiadomości na temat kultury fizycznej i umiejętności samosterowania własnym rozwojem fizycznym i to zarówno w kategoriach

---

<sup>94</sup> S. Kowalewski: *Przełożony - podwładny*. Warszawa 1970, PWE, s. 277.

doraźnych, jak i perspektywicznych. Współczesny nauczyciel nie może popełnić tych błędów. Ma rację M. Demel, gdy pisze: „Ponieważ wychowanie nie jest hodowlą, a wychowanek nie jest biernym przedmiotem naszych zabiegów, powinniśmy dążyć do tego, aby postawić ucznia w roli świadomego współtwórcy swoich sukcesów, a także w roli własnego sędziego”<sup>95</sup>.

Jednym z głównych elementów rozwoju człowieka, który powinien być poddany samokontroli i samoocenie samych uczniów, jest sprawność motoryczna.

Czynności kontroli i samokontroli pozwalają odkryć niedociągnięcia u każdego ucznia. Nauczyciel, mając dokładny obraz wyników pracy uczniów, może modyfikować swoje działania tak, aby uzyskać w końcowym rezultacie zamierzony efekt. Jest to możliwe dlatego, że każde działanie nauczyciela jest optymalnie dostosowane do rzeczywistego poziomu rozwoju i możliwości uczniów.

Czynności kontrolne są stale obecne w procesie kształcenia i wychowania, nie mogą jednak dominować nad innymi czynnościami i przytłaczać uczniów. Należy unikać wyodrębnienia czynności kontrolnych a traktować je jako naturalny składnik pracy nauczyciela z uczniami. Trzeba przy tym kształcić przekonanie, że każda celowa praca wymaga samokontroli wewnętrznej. Wszelkie rygorystycznie traktowane sprawdziany kontrolne nie mogą dać pożądaných rezultatów. Zamiast na przykład skrupulatnego oceniania uczniów z techniki elementów określonej gry sportowej, dużo korzystniejsze jest obserwowanie uczniów w samej grze, gdzie nauczyciel może ocenić ich umiejętności w pełnym praktycznym wykonaniu i gdzie najwyraźniej ujawniają się ich autentyczne postawy moralne i społeczne. Obraz ucznia nabierze w ten sposób pełniejszego wyrazu, wyrazu bardziej humanistycznego<sup>96</sup>.

#### **6.2.3.5. Czynności naprowadzające**

Czynności naprowadzające występują w fazie opanowywania przez uczniów nowych informacji, a przede wszystkim nowych umiejętności ruchowych oraz przed i w trakcie rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych.

---

<sup>95</sup> M. Demel, A. Skład: Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów. Warszawa 1970, PWN, s.188.

<sup>96</sup> Podane uwagi dotyczą obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego. W sekcjach szkolnego klubu sportowego i pozaszkolnych klubów sportowych skrupulatne kontrolowanie wszystkich istotnych elementów składających się na wynik sportowy jest nieodzowne.

Charakterystyczną cechą czynności naprowadzających jest pomaganie uczniom w samodzielnej pracy skierowanej na cel. Mogą to być takie czynności nauczyciela, jak: podsuwanie odpowiednich myśli, wskazówek, doradzanie sposobów działania ułatwiających znalezienie wyjścia z jakiejś sytuacji.

Poziom i zakres czynności naprowadzających będzie w każdym przypadku zależał od tego, jaki cel pragnie nauczyciel osiągnąć poprzez czynności uczniów związane z zadaniem, i od tego, którą metodę zastosuje. Największa pomoc ze strony nauczyciela nastąpi przy wykonywaniu zadań metodami odtwórczymi (przysłowiowe „prowadzenie za rączkę”), mniejsza przy wykonywaniu zadań metodami proaktywnymi, a najmniejszą przy rozwiązywaniu zadań metodami twórczymi, np. metodą problemową.

W razie nauczania techniki ruchu metodami odtwórczymi (ściśłymi) czynności naprowadzające są tak ściśle, iż samodzielna praca ucznia jest bardzo ograniczona, niemal żadna. Nauczyciel, prowadząc proces dydaktyczny, według z góry ustalonego schematu (kolejności zadań pośrednich), nie pozwala uczniom na samodzielne poszukiwanie dróg osiągnięcia wyniku. Każdy krok (czynność) ucznia jest pilnie śledzony, a w razie odejścia od ustalonego wzorca ruchu, uczeń otrzymuje natychmiast gotową i wyczerpującą instrukcję do wykonania.

W razie wykonywania zadań metodami proaktywnymi i twórczymi pomoc nauczyciela jest ograniczona a uczniowie bardziej samodzielni. Nauczyciel ogranicza się do postawienia uczniów w sytuacji zadaniowej, a uczniowie sami poszukują rozwiązania zadania. Gdy uczeń (uczniowie) na drodze do celu napotyka trudności, obiera fałszywy kierunek i może zrobić za chwilę błędy, nauczyciel naprowadza go na właściwą drogę, podsuwając mu wskazówki i uwagi, doradza sposoby wyjścia z sytuacji itp.

Struktura czynności naprowadzających jest prosta. Składają się na nią następujące elementy:

- stwierdzenie trudności lub niezdecydowania,
- ustalenie istoty trudności,
- podanie wskazówek, uwag, myśli, dodatkowych informacji itp. Sprawdzenie poprawności wykonania zadania w wyniku zastosowania uwag i wskazówek należy do czynności kontrolnych.

### 6.2.3.6. Czynności korekcyjne

Czynności korekcyjne są charakterystyczną cechą każdego sprawnego działania. Mogą one dotyczyć działań uczniów lub własnych działań (nauczycielskich).

Korygowanie czynności ruchowych ma miejsce w razie pojawiania się błędów. Korygowanie może przyjąć następujące postacie:

1. **Korygowanie synchroniczne** – występuje wtedy, gdy ćwiczący popełnia proste błędy, a nauczyciel w czasie wykonywania ćwiczeni informuje ich o popełnionych błędach lub informuje, co mają zrobić, aby zadanie (ćwiczenie) wykonać poprawnie.
2. **Korygowanie szybkie** – występuje, gdy nauczyciel przerywa zajęcia i ponownie instruuje ruch ze szczególnym akcentem na te elementy ćwiczenia, które były wykonane błędnie.
3. **Korygowanie opóźnione** – występuje, gdy błędy wynikają głównie z niedomagań tych czy innych grup mięśniowych lub cech motorycznych i poprawienie błędów jest uzależnione od zlikwidowania tych niedomagań u uczniów. Na przykład, gdy uczeń w czasie biegu sprinterskiego za niski unosi kolana, to nie wystarczy mu powiedzieć „unoś wyżej kolana”, lecz trzeba wzmocnić mięśnie brzucha i mięśnie czwórgłowe uda, aby nastąpiła poprawa. To zaś wymaga dłuższego systematycznie działania, stąd i opóźniona korekcja.

Czynności korekcyjne z istoty swojej nastawione są na poprawianie popełnianych przez uczniów błędów. Sposoby poprawiania błędów będą zależały od zastosowanej metody realizacji zadania. Potrzeba korygowania błędów najintensywniej występuje wtedy, gdy zadanie realizowane jest metod ścisłą. Taka potrzeba w ogóle nie zachodzi, gdy zadanie realizowane jest na przykład metodą ruchowej ekspresji twórczej, ponieważ z założenia tej metody wynika, iż każde samodzielne wykonanie zadania ruchowego (ekspresji ruchowej na określony temat) jest dobre, bo jest wykonane według możliwości i w myśl koncepcji ucznia. W metodzie programowanego uczenia się czynności korekcyjne nauczyciela zastąpione są zaś przez czynności autokorekcyjne ucznia.

W strukturze czynności korekcyjnych można wyróżnić, najogólniej rzecz ujmując, następujące elementy:

- stwierdzenie popełnienia przez ucznia błędu,
- ustalenie wspólnie z uczniem miejsca, w którym został popełniony błąd,
- ustalenie istoty błędu,
- ustalenie sposobu poprawy błędu,
- udzielenie dodatkowych informacji,
- sprawdzenie poprawności wykonania zadania.

W każdej sytuacji, niezależnie od zastosowanej metody, uczeń nie może pozostać sam ze swoimi trudnościami, ponieważ nauczyciel odpowiada w każdym przypadku za wyniki wspólnej pracy z uczniem. Czynności korekcyjne powinny być tak stosowane, aby uczeń nie stracił zaufania do nauczyciela i wiary we własne siły. Jest to sprawa bardzo subtelna i wymagająca dużej cierpliwości ze strony nauczyciela.

W halach i na boiskach sportowych istnieje specyficzny nastrój, a w procesie nauczania – uczenia się powstają rozmaite niedociągnięcia i błędy uczniów. Istotne jest, aby nauczyciel potrafił je zauważyć i zastosować odpowiednie do nich środki i sposoby celem ich usunięcia. Wykrycie błędu bywa trudne, ale jeszcze trudniejszą sprawą jest dokonanie oceny, który z błędów jest najistotniejszy, inaczej mówiąc, chodzi o to, aby określić główne ognisko błędów. Wyeliminowanie ogniska błędów bowiem zlikwiduje w dużym stopniu również błędy drugorzędne, te mianowicie, które były związane z głównym źródłem błędów. Wynika stąd bardzo ważny wniosek metodyczny, a mianowicie taki, że nauczyciel nie powinien wskazywać ani analizować z uczniem wszystkich błędów jednocześnie; należy wskazywać zawsze tylko błąd główny (ognisko błędów) z pominięciem błędów marginalnych. Jest to najekonomicznější droga nauczania – uczenia się techniki i taktyki dyscyplin sportowych i wszelkich niekonwencjonalnych zestrojów ruchowych.

Należy także zauważyć, iż czynności korekcyjne nie tyle polegają na słowach, chociaż i te są ważne, ile na zastosowaniu odpowiednich do zauważonego błędu ćwiczeń i specjalnych zadań ruchowych, które zastosowane praktycznie przyczyniają się stopniowo do wyeliminowania błędu i opanowania pożądanej umiejętności.

Nauczyciel, często wbrew wcześniej poczynionym przygotowaniom, zmuszony jest wykonywać inne czynności niż zaplanowane, czyli stosować tzw. czynności alternatywne. Nauczyciel powinien już wcześniej przewidywać tego rodzaju czynności, aby nie być



zaskoczonym przez zmieniające się nagle warunki pracy pedagogicznej, które z reguły wprowadzają chaos i przestoje w pracy zespołów uczniowskich. Zawsze – gdy miejscem zajęć jest otwarta przestrzeń, należy zastanowić się również nad alternatywnym planem zajęć na wypadek deszczu. Jednak sprawa nie dotyczy tylko takich globalnych przeszkód, lecz także, a nawet przede wszystkim, szczegółowego planu zajęć lekcyjnych, takich jak zastosowanie innego zadania lub pytań, jeśli uczniowie napotykają poważne trudności w wykonywaniu zadań głównych. W nauczaniu metodą ścisłą takim repertuarem zadań alternatywnych są ćwiczenia specjalne. Trudniejszym zadaniem dla nauczyciela mogą się okazać działania alternatywne przy naprowadzaniu uczniów na skuteczne rozwiązanie zadania problemowego.

#### 6.2.3.7. Czynności zabezpieczające

Ten rodzaj czynności nauczycielskich we wszelkich zajęciach wychowania fizycznego jest szczególnie ważny<sup>97</sup>.

Ubezpieczenie jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela na lekcji i we wszystkich zajęciach ruchowych. Nauczyciel odpowiedzialny jest:

- za wywieszanie, omówienie i skrupulatne przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa (regulaminu korzystania z sali gimnastycznej, hali, pływalni, boiska),
- za takie zabezpieczenie przyrządów i w ogóle warunki do zajęć, aby wypadki, praktycznie biorąc, były niemożliwe,
- za bezpośrednie ubezpieczenie uczniów podczas wykonywania ćwiczeń i zadań ruchowych (może także wyznaczyć uczniów do ochrony współćwiczących, lecz muszą to być uczniowie mający szansę spełnić tę funkcję i odpowiednio poinstruowani o sposobach ubezpieczenia),
- za systematyczne szkolenie uczniów w zakresie samoobrony.

O tym, jak zabezpieczać ćwiczących przed urazami i wypadkami, czyli jakie czynności zabezpieczające przedsięwziąć w konkretnych sytuacjach, mówi się z reguły w podręcznikach

---

<sup>97</sup> T. Tomaszewski wymienia w przedstawionej przez siebie strukturze czynności, tzw. operacje zabezpieczające, które są niczym innym jak prostymi czynnościami pedagogicznymi nauczyciela. J. Poplucz nie wymienia tego rodzaju czynności.

metodycznych z zakresu poszczególnych dyscyplin sportu i działań wychowania fizycznego. Tu pragniemy podkreślić ich ważność i odpowiedzialność nauczyciela za zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci oraz konieczność przewidywania sytuacji niebezpiecznych w czasie prowadzenia zajęć ruchowych. Należy również mocno podkreślić, iż zabezpieczenie przed wypadkami i urazami nie polega na unikaniu trudnych i niebezpiecznych sytuacji, lecz na ubezpieczeniu ćwiczących w trakcie wykonywania zadań ruchowych i na profilaktyce aktywnej. Przez profilaktykę aktywną rozumiemy, podobnie jak w higienie, uodpornienie jednostki na zagrażające jej niebezpieczeństwo ze strony środowiska zewnętrznego. Jeśli np. wiadomo, iż wypadki i związane z nimi urazy są powodowane głównie upadkami poszkodowanego, to na zajęciach wychowania fizycznego należy często ćwiczyć upadanie, aby nauczyć wszystkich uczniów sposobów obrony przed urazami w różnych okolicznościach i sytuacjach. Ogólną orientację w czynnościach zabezpieczających może sobie wyrobić Czytelnik, zapoznając się z doskonałym opracowaniem Antoniego Olszowskiego pt.: „Niektóre problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży na zajęciach wychowania fizycznego”.

Każdy, kto prowadził zajęcia ruchowe z młodzieżą, wie, że bardzo często w sytuacjach wydawałoby się prostych i „niewinnych” dochodzi do ciężkiego wypadku, w innych zaś obiektywnie trudnych i niebezpiecznych nie zdarzają się wypadki.

Na powstawanie wypadku wpływ ma bowiem wiele czynników, wiele przyczyn, z których jedna mogła mieć znaczenie decydujące. Poznanie tych przyczyn pomoże w dużym stopniu na przybliżoną ocenę stanu przygotowania ćwiczącego i środowiska, w którym doszło do wypadku (oraz pomoże podjąć czynności, aby do wypadku nie doszło).

Dla potrzeb praktyki wychowania fizycznego przyczyny powstawania wypadków można podzielić na trzy grupy:

- A. Przyczyny powstałe z winy prowadzącego.
- B. Przyczyny wypływające z osobowości ćwiczącego.
- C. Przyczyny o charakterze technicznym.

#### A. Przyczyny wypadków z winy nauczyciela

Wielu autorów zajmujących się problemami wypadków na zajęciach wf, na podstawie analizy przyczyn i okoliczności ich powstania wskazuje, że znaczna ich liczba powstaje z winy

prowadzącego te zajęcia. W organizacji zajęć, w przygotowaniu metodycznym, w doświadczeniu zawodowym, w osobistej sprawności szukać tedy należy skutecznych środków zapobiegawczych przed wypadkami...

Na podstawie dotychczasowych obserwacji można stwierdzić, że jedną ze słabszych stron prowadzonych zajęć ruchowych jest sama organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. W praktyce pedagogicznej zwykle najwięcej czasu przeznaczają się na przygotowanie metodyczne, na formy i metody pracy, właściwy dobór poszczególnych zadań, „rozkazodawstwo” itp., samej zaś organizacji zajęć poświęca się zbyt mało czasu. Nie ulega zaś żadnej wątpliwości, że dobra organizacja zajęć, przemyślany i przygotowany sposób egzekwowania każdego elementu lekcji nie tylko może zapewnić bezpieczeństwo ćwiczącym, ale także ułatwić i przyspieszyć nabywanie przez ćwiczących określonych umiejętności i sprawności ruchowych.

Z punktu widzenia bezpieczeństwa ćwiczących do najczęściej powtarzanych błędów w organizacji zajęć należą:

- a) przypadkowy podział uczniów na zespoły lub brak takiego podziału,
- b) rozmieszczenie ćwiczących zbyt blisko ścian, kaloryferów i innych przeszkód na sali lub boisku (szczególnie niebezpieczne przy grach i zabawach oraz grach sportowych),
- c) nie przemyślany sposób przenoszenia przyborów i przyrządów,
- d) brak lub zła ochrona przy ćwiczeniach trudnych i niebezpiecznych,
- e) złe przygotowanie do zajęć sprzętu, przyrządów i obiektów,
- f) brak przeglądu przyborów, przyrządów pod kątem ich niezawodności w każdej sytuacji,
- g) nie ustalony sposób przychodzenia na zajęcia i wychodzenia z zajęć,
- h) brak dyscypliny...

Aby zapewnić bezpieczeństwo, nauczyciel musi przed przystąpieniem do lekcji dokładnie zapoznać dzieci z samoochroną oraz zorganizować pomoc przy tych ćwiczeniach, które będą wykonywały, a które – jego zdaniem – zawierają elementy trudne i niebezpieczne. Dzieci muszą być przekonane, że nawet po ewentualnym upadku nic im się nie stanie. Taka gwarancja pozwoli im na pewne wykonywanie wszystkich ćwiczeń. Wymaga to znajomości każdego dziecka. Nauczyciel już przed danym ćwiczeniem winien wiedzieć, z czym sobie dziecko poradzi, a z czym nie. Kiedy dziecko upada, wtedy jest już za późno, aby zastanowić

się, w jaki sposób należy je ochronić. Dlatego prowadzący musi wcześniej poznać dokładnie technikę wykonywanego ruchu, wszystkie te jego podstawowe elementy, które winny być opanowane już przy pierwszym wykonywaniu. Sygnałem nieprawidłowości przy wykonywaniu danego ruchu nie powinien być upadek, lecz występujące w trakcie jego wykonania pewne nieprawidłowości wynikające ze struktury ruchu.

Do wypadku dochodzi najczęściej wtedy, gdy dziecko:

- a) nie zachowa w czasie ćwiczeń właściwej pozycji ciała – głowy, tułowia, rąk, nóg,
- b) nie rozumie ruchu i nie wie, w jaki sposób go sobie przyswoić,
- c) źle rozmieści. szybkość ruchu w czasie,
- d) niedostatecznie uchwyci przyrząd, przybór,
- e) ma obawę przed wykonaniem całego ruchu lub jego części,
- f) jest za mało przygotowane do wykonania danego ruchu.

Często do wypadku dochodzi w wyniku opóźnionej reakcji prowadzącego zajęcia na sytuację, które zagrażają ćwiczącemu.

W trakcie prowadzenia zajęć nauczyciele zastanawiają się bardzo często, kiedy i w jakich okolicznościach winni udzielić ćwiczącemu bezpośredniej pomocy, tak by z jednej strony stworzyć mu pełne warunki bezpieczeństwa, z drugiej zaś, by nie ograniczać jego samodzielności. Decydującym kryterium w tym zakresie będzie znajomość psychofizycznych możliwości ucznia. Najogólniej, interwencja prowadzącego potrzebna będzie wtedy, gdy ćwiczący niewłaściwie ułoży ciało na przyrządzie. Przy ćwiczeniach nowych dziecko skierowuje najczęściej uwagę nie tyle na prawidłowe wykonanie ćwiczenia, ile na zabezpieczenie się przed upadkiem. Dodatkowej pomocy udzielamy także wtedy, gdy dziecko źle zachowało się w przestrzeni lub gdy w obawie przed upadkiem utraciło kontrolę nad swoim położeniem, albo wtedy, gdy w czasie danego ćwiczenia poprzednio doszło do wypadku. Pamiętać trzeba, że w takich sytuacjach reakcja obronna ucznia jest bardzo silna. Często już na myśl o ćwiczeniu, w czasie którego doszło poprzednio do wypadku, dziecko może dostać dreszczy.

## B. Przyczyny wypadków wynikające z osobowości ucznia

### *Brak dyscypliny przy wykonywaniu poszczególnych ćwiczeń*

Uczeń nie respektuje poleceń nauczyciela, przechodzi dowolnie od ćwiczenia do ćwiczenia bez jego zgody. Często też gdy pokazuje przed zespołem, jako demonstrator, ćwiczenia przerastające jego możliwości fizyczne.

#### *Przeżycia osobiste*

Jeśli dziecko przeżywa kłopoty rodzinne, jest smutne, czuje się źle, boli je głowa, jest po dłuższej chorobie, wówczas nie należy zmuszać go do ćwiczeń. Również nadmierna radość nie sprzyja bezpieczeństwu ćwiczących. Rozprężenie w wyniku nadmiernej radości prowadzi często do podejmowania przez dziecko zadań przerastających jego możliwości fizyczne. Dziecko chce wtedy ćwiczyć bez ochrony lub ćwiczyć z nieuzasadnioną nonszalancją.

#### *Brak rozgrzewki*

Rozgrzewka podwyższa czynności procesów nerwowych, skraca dostosowanie się organizmu do optymalnego wysiłku, podnosi sprawność układu oddechowego, krążenia, termoregulacji. Uznając znaczenie rozgrzewki, rzadko w praktyce przeprowadzamy ją właściwie, bądź to z powodu nadmiernej liczby zadań, jakie stawiamy przed każdą jednostką lekcyjną, bądź z powodu nadmiernej pogoni za doraźnymi efektami.

#### *Znużenie*

Obniżenie samokontroli, które wypływa ze znużenia, prowadzi do błędów, które mogą być przyczyną nieszczęśliwych wypadków. Wykonanie każdej pracy lub jej elementu zawiera w sobie możliwość popełnienia błędu, który w poszczególnych okolicznościach może doprowadzić do wypadku. Okoliczności te to zadania ponad siły fizyczne, zadania o skomplikowanej strukturze dotychczas nieznannej, wreszcie kiedy realizacja zadania natrafia na przeszkody lub kiedy należy je wykonać w zmiennym rytmie.

#### *Strach*

Strach jest istotnym składnikiem mechanizmów samoobronnych u ludzi. Strach jest uczuciem przykrym, co ma istotny sens biologiczny. Bez strachu nie byłoby bohaterstwa, męstwa, dzielności, śmiałości i siły charakteru. Strach jest zatem warunkiem istnienia zarówno odwagi, jak i tchórzostwa. Człowiek ulega przestraszowi wobec trzech sytuacji: wobec nagłych i ostrych dźwięków, wobec bólu fizycznego i wskutek zachwiania równowagi. Są to elementy tzw. instynktu strachu, które zauważono już u niemowląt w pierwszych dniach życia. Natomiast tzw. „przejawy” strachu są rezultatem nabytego doświadczenia.

Jak zatem powinniśmy postępować na zajęciach wf, by przeciwdziałać powstawaniu nadmiernego strachu, który bardzo często paraliżuje ruchy ćwiczącego, utrudnia właściwe wykonanie pewnych faz ruchowych, miesza rytm ruchu, uniemożliwia pełną koncentrację uwagi, nie pozwala na obiektywną ocenę sytuacji. Powinniśmy wyjść od środków wywierających wpływ na mechanizm strachu, a więc stwarzanie takich sytuacji, które wymagają od ćwiczącego odwagi, ryzyka, wyboru alternatywy odpowiadającej jego motywom postępowania... Aby przygotować ćwiczącego do sytuacji trudnych, niebezpiecznych, budzących strach, musimy przede wszystkim dążyć do kształtowania u niego wszechstronnej sprawności ruchowej oraz wytrącenia ze świadomości myśli o trudnościach. W obliczu rzeczy nowych, trudnych i niebezpiecznych osoba wyćwiczona będzie się wprawdzie bała, ale dużo łatwiej jej będzie mobilizować siły obronne. Człowiek silny nie myśli przesadnie o niebezpieczeństwie i trudach, jakie go czekają. Człowieka silnego i zdrowego cieszy myśl o pokonaniu trudów leżących w granicach jego możliwości. Słabość fizyczna pociąga za sobą skłonność do lęku w atmosferze, w której trudno o dokładną ocenę sytuacji niebezpiecznych. Nie powinniśmy oczywiście i nie możemy unikać na lekcji sytuacji trudnych, ryzykownych i niebezpiecznych. W przełamaniu strachu – lęku przed wykonaniem ćwiczeń zawierających elementy ryzyka, w radości pokonywania trudów leżących w granicach własnych możliwości tkwi bowiem podstawowa atrakcyjność zajęć ruchowych. Trzeba jednak pamiętać, że przysposobienie ćwiczących do sytuacji trudnych i niebezpiecznych na drodze praktycznego działania, a nie teoretycznych rozwiązań, nie może mieć nic wspólnego z ryzykanctwem za wszelką cenę, nieliczeniem się z obecnymi możliwościami ćwiczącego, z jego dojrzałością fizyczną i psychiczną, warunkującą wykonanie określonego zadania ruchowego. Nie męznym, lecz nierozważnym jest ten, kto idzie groźbie naprzeciw w nieświadomości trudu i niebezpieczeństwa.

#### *Niehygieniczny tryb życia*

Na pojęcie niehygienicznego trybu życia składa się cały kompleks zagadnień, których wpływu na stan zdrowia i sprawność fizyczną nie trzeba szerzej uzasadniać. W praktyce szkolnej do tego zagadnienia zaliczamy także złe i nieregularne odżywianie oraz rozpowszechnione wśród dziewcząt głodowanie, w dążeniu, by zachować szczupłą i zgrabną

figurę. Trzeba także wspomnieć o nadmiernym przeciążeniu dziecka pracą w szkole i lekcjami w domu, jednym słowem - o zachwianej równowadze między pracą a wypoczynkiem.

#### *Pochopne lub nieprzemyślane ćwiczenia*

Należy zawsze pouczać ćwiczących i wskazywać im na dalekosiężne konsekwencje, do których może doprowadzić ich pochopność. Dopóki dziecko nie uprzytomniło sobie ruchu i nie dokonało jego analizy, nie zdało sobie sprawy, co i jak ma wykonać, dopóty nie powinno przystępować do wykonywania ćwiczenia. U dziecka pochopnego niektóre czynności ruchowe nie są pod ścisłą kontrolą centralnego układu nerwowego. Stan taki sprzyja powstawaniu wypadku.

#### *Uprzedzenie do wykonania ćwiczenia*

Nie należy ćwiczyć tych ruchów, do których dziecko ma szczególne uprzedzenie lub jeśli nie przekonało się, że w danym ćwiczeniu ten właśnie ruch mu pomoże. Jeśli dziecko ma uprzedzenie do ćwiczenia, a ćwiczy jedynie pod presją nauczyciela, łatwo jest o wypadek.

#### *Trema lub przedstartowa gorączka*

Nie tylko młodzież, ale także doświadczeni sportowcy mają tremę przedstartową, przez co osiągają często gorsze wyniki na zawodach niż podczas treningu. Objawem tremy lub gorączki przedstartowej są mniej skoordynowane ruchy, pocenie się (szczególnie dłoni), drżenie mięśni i palców. Zadaniem nauczyciela będzie złagodzenie tych stanów, m.in. przed odwracanie uwagi ćwiczącego od czekającego go wysiłku (szczególnie wtedy, gdy trzeba zbyt długo czekać na start) oraz rzeczową analizę sytuacji, które mogą występować w czasie zawodów.

#### *Brak znajomości zasad samoochrony*

Przed wypadkiem zabezpieczyć może ćwiczącego przede wszystkim umiejętność samoochrony. Umiejętności tej należy uczyć przed każdym trudniejszym ćwiczeniem. Samoochrona stać się musi nieodłącznym składnikiem samego ćwiczenia. Świadomość samoochrony podnosi pewność i zwiększa wartość ćwiczeń. Doświadczalnie stwierdzono, że te dzieci, które były obeznane z zasadami samoochrony, łatwiej pokonywały uczucie strachu, lepiej orientowały się w danej sytuacji, szybciej opanowywały określone zespoły zadań ruchowych. Samoochrony uczymy przed lub w trakcie ćwiczenia oraz na przykładzie nieudanych ćwiczeń.

### *Samoochrona przez umiejętność właściwego padania*

W postępowaniu zapobiegawczym przeciw nieszczęśliwym wypadkom na zajęciach szczególną uwagę należy zwrócić na przyswojenie ćwiczącym umiejętności właściwego padania. Od przyswojenia tej umiejętności w dużym stopniu uzależnione będą skutki wypadków. Osoba, która zdobędzie umiejętność padania, nawet w sytuacjach nieprzewidzianych będzie zawsze postępowała tak, jak uczyła się tego na zajęciach ruchowych.

### C. Przyczyny wypadków o charakterze technicznym

Do przyczyn wypadków o charakterze technicznym zaliczamy przede wszystkim nie przygotowane należycie do zajęć obiekty sportowe, niedostateczne wyposażenie w sprzęt i ubiór ćwiczącego, zły stan rozbiegu, miejsce odbicia, nierówna nawierzchnia bieżni, zły stan lodu, tras narciarskich, tępe łyżwy, niedopasowane obuwie i ubiór, brak ochraniaczy itp.

Oto co w głównej mierze winien uwzględnić prowadzący w trakcie przygotowania i przeprowadzania zajęć w grach i zabawach ruchowych oraz grach sportowych, w lekkoatletyce, w gimnastyce, w łyżwiarstwie oraz w atletyce terenowej:

w grach i zabawach – grach sportowych:

- nie dopuszczać do brutalnej gry, niepoprawnych usuwać z gry,
- nie pozwalać na zwycięstwo za wszelką cenę,
- podczas sędziowania ściśle przestrzegać prawideł gry, nie pozwalać na najdrobniejsze przekroczenie przepisów,
- przed każdą grą sprawdzać przydatność boiska do gry, urządzeń, przyborów sportowych i ubioru grających,
- poziom grających winien być wyrównany pod względem sprawności fizycznej i techniki gry,
- do gry właściwej można dopuszczać jedynie młodzież zdrową, sprawną i znającą przepisy gry,
- specjalną uwagę należy zwrócić na grę w koszykówkę (m.in. przepisową odległość tablic od ściany) oraz na piłkę nożną, które to gry przysparzają najwięcej wypadków, wskutek brutalnej gry objawiającej się podkładaniem nóg, zderzeniem, popychaniem, kopaniem, trącaniem przeciwnika, następowaniem na nogę itp.;



#### w lekkoatletyce:

- bieżnia, skocznia, rzutnia powinny mieć przepisowe wymiary i urządzenia, jak również rozmieszczenie, aby ćwiczący wzajemnie sobie nie przeszkadzali,
- przybory do lekkoatletyki, jak kule, oszczepy, dyski, stojaki, poprzeczki, kolce muszą mieć przepisowe dla danego wieku wymiary i nie mogą być uszkodzone,
- sposób obchodzenia się z przyborami, jak również ich używanie musi być przez nauczyciela szczegółowo omówione i pokazane,
- ustawienie młodzieży do ćwiczeń w La, a szczególnie do rzutów, musi być dokładnie przez nauczyciela przemyślane, aby dawało pełną gwarancję bezpieczeństwa. Linie rzutów powinny być wyznaczone kredą, odstępy wytyczone chorągiewkami. Szczególnie czujny i ostrożny musi być nauczyciel przy ćwiczeniach rzutów (oszczep, kula, dysk).
- na boisku nie może znajdować się inna klasa lub przebywająca tam bez celu inna młodzież,
- uczniowie wykonują ćwiczenia pod ścisłą kontrolą nauczyciela i tylko na jego rozkaz lub sygnał,
- pod żadnym pozorem nauczycielowi nie wolno wydawać uczniom sprzętu na przerwie. Po zakończeniu lekcji sprzęt sportowy musi być zebrany przeliczony i odniesiony w obecności nauczyciela do magazynu,
- na lekcjach musi być zachowana pełna dyscyplina, nie można pozwolić ćwiczącym na najdrobniejsze wybryki lub nieuwagę,
- do właściwych rzutów lub skoków nie można przystąpić wcześniej dopóki nie przerobi się ćwiczeń przygotowawczych i oswojających,
- skocznia musi być wypełniona taką ilością piasku, aby gwarantowała pełne bezpieczeństwo. Przed każdą lekcją piasek winien być przekopany, a przed każdym skokiem i po każdym skoku wyrównany;

#### w gimnastyce:

- w czasie przerw i nieobecności nauczyciela sala gimnastyczna winna być zamknięta na klucz. Do sali wprowadza i wyprowadza młodzież tylko ten nauczyciel, który ma lekcję,
- w sali i w szatni należy utrzymać zawsze wzorowy porządek,

- wszelkiego rodzaju uchwyty (lin, kółek, krat, drabinek itp.) winny być 2 razy do roku kontrolowane (czy nie są uszkodzone lub rozluźnione). To samo dotyczy ciężkich przyrządów gimnastycznych,
- uszkodzone przyrządy należy usuwać z sali, ewentualnie zabezpieczyć do naprawy. Uszkodzonych przyrządów nie wolno używać nawet przy najprostszycy ćwiczeniach,
- należy młodzież nauczyć przenoszenia przyrządów oraz wymagać od niej umiejętnego obchodzenia się z przyrządami do gimnastyki,
- przyrządy ruchome należy tak ustawić do ćwiczeń, aby nie doszło do wypadku, np. kozioł, skrzynie i inne przyrządy należy ustawić, jeśli mamy wykonać na przykład skok kuczny, tak aby było miejsce do rozbiegu, za materacem zaś należy przewidzieć 5-6-metrową przestrzeń wolną od ściany,
- po ustawieniu przyrządów należy je sprawdzić, czy wspierają się całą powierzchnią podstaw na podłodze i czy są dobrze złożone (skrzynia, kozioł, koń, równoważnia, odskocznia, materac),
- kolumnę ćwiczebną należy tak ustawić, aby ćwiczący wzajemnie sobie nie przeszkadzali, a skrajne szeregi i rzędy nie były zbyt blisko ścian, kaloryferów, przyrządów itp.,
- należy brać pod uwagę wiek, płeć, rozwój fizyczny i stopień przygotowania młodzieży. Warto utworzyć w każdej klasie trzy grupy sprawnościowe, aby można było odpowiednio stosować natężenie ćwiczeń,
- ćwiczenia, które wymagają pewnej automatyzacji ruchów należy częściej stosować (np. ćwiczący od początku powinien wiedzieć, że doskok robimy zawsze na palce i nogi ugięte w kolanach, że odbicie do przeskoku kucznego, rozkrocznego wykonujemy zawsze z obu stóp, że przy skokach, gdzie chwilowo podpieramy się rękami, musimy ręce oderwać od przyrządu, zanim zbliżą się do tego miejsca nogi,
- przy wykonywaniu ćwiczeń trudniejszych na przyrządach należy zapewnić dobrą asekurację oraz uczyć młodzież samoobrony, a także uświadomić ją o niebezpieczeństwie wynikającym ze złego wykonania danego ćwiczenia,
- sale gimnastyczne o wymiarach poniżej 9x18 m nie nadają się do urządzania „wyścigów”,

- na gimnastyce młodzież nie może mieć przy sobie żadnych niepotrzebnych przedmiotów poza chusteczką do nosa (zegarków, pierścionków, okularów, bransoletek, łańcuszków, scyzoryków itp.);

w łyżwiarstwie:

- podczas prowadzenia zajęć na lodzie nauczyciel musi mieć gwarancję, że lód nie załamie się, a jego powierzchnia jest cała i gładka,
- dzieci winny być odpowiednio ubrane i zabezpieczone przed odmrożeniem (nóg, rąk, nosa, uszu, policzków),
- należy oswoić dzieci z łyżwami, lodem, utrzymywaniem równowagi i umiejętnością padania (siadanie na lodzie),
- należy pamiętać o najczęściej spotykanych wypadkach na lodzie i okolicznościach w jakich się zdarzają, aby im przeciwdziałać,
- nauczyciel musi brać pod uwagę temperaturę powietrza, pogodę, wiatr i odpowiednio dozować czas ćwiczeń, jak również ich rodzaj – należy pamiętać nie tylko o hartowaniu młodzieży – ale również o tym, aby jej nie przeziębic;

w zabawach, grach i atletyce terenowej:

- nauczyciel powinien znać doskonale teren, w którym będzie przeprowadzał ćwiczenia,
- wykorzystywać naturalne przeszkody takie jak: rowy, potoki, skarpy, drzewa do wspinania, zwisów, ćwiczeń równoważnych mogą zastąpić częściowo przyrząd gimnastyczny,
- pokazywać sposób pokonywania danej przeszkody, ochraniać przy poszczególnych ćwiczeniach wszystkich ćwiczących,
- zabierać na każde ćwiczenia terenowe apteczkę podręczną<sup>98</sup>.

Reasumując, należy stwierdzić, iż wszystkie rodzaje czynności ściśle się z sobą zająbiają i uzupełniają. Najbardziej niezbędne są czynności informujące, bez których w zasadzie żadne inne czynności nie mogą się pojawić. Tak na przykład:

---

<sup>98</sup> A. Olszowski: Niektóre problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży na zajęciach wychowania fizycznego (W: Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania fizycznego. Praca zbiorowa pod red. M. Niewiadomskiego. Warszawa 1970, AWF, Cz. III, t. 1, s. 153-170).

- czynności przygotowujące (pomocnicze ze strony uczniów) mogą się pojawić dopiero po otrzymaniu informacji: co, gdzie, jak ustawić (np. przyrządy), czy ustawić siebie samych (formy organizacyjne),
- czynności motywujące realizują się przez przekazanie uczniom informacji na temat tego: co zrobić, dlaczego i w jakim celu?
- czynności kontrolne powinny kończyć się informacją o wyniku kontroli, mogą też wymagać poinformowania nauczyciela przez ucznia o tym, czego on nie umie, nie wie, nie rozumie,
- czynności naprowadzające realizują się w wyniku podania dodatkowych informacji (słowo, pokaz),
- czynności korekcyjne mogą wystąpić po uprzedniej informacji (słowo, pokaz): co zrobić, aby wyeliminować błąd?
- czynności zabezpieczające, m.in. wymagają informacji na temat: co zrobić, jak się zachować, aby uniknąć wypadku?

Szczególnego podkreślenia wymaga również fakt, iż przebieg czynności nauczycielskich i uczniowskich jest zależny od rodzaju zadania.

Jak dalece ten przebieg jest zróżnicowany w zależności od rodzaju zadań, pokazują odpowiednie fragmenty opisu poszczególnych metod (patrz. rozdział: Charakterystyka metod).

#### **6.2.4. Model interakcji nauczyciela z uczniami**

Proces dydaktyczno-wychowawczy przybiera zawsze swoistą formę czynności zespołowej, polegającą na interakcjach<sup>99</sup> pomiędzy nauczycielem i uczniami, przy czym czynności nauczyciela mogą pełnić nieco inne funkcje w stosunku do celu niż czynności podejmowane przez uczniów.

Zarówno nauczyciel, jak i każdy uczeń funkcjonuje zawsze w określonej sytuacji jako niepowtarzalna indywidualność o określonej osobowości, z czego wynika, że rezultat interakcji

---

<sup>99</sup> „W języku łacińskim „Inter” oznacza „między”, a „acto - „działanie”. Według T. Pszczołowskiego interakcje to „oddziaływanie przede wszystkim informacyjne jednego podmiotu na drugi podmiot. Interakcje potocznie nazywa się kontaktami, przy czym chodzi tu o kontakty osobiste, czyli o mikrointerakcje, w odróżnieniu od makrointerakcji - kontaktów np. organizacji z otoczeniem, organizacji z innymi organizacjami”. (T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 88.).

między nauczycielem i uczniem może być bardzo różny. Poza zmiennymi, interweniującymi, wewnętrznymi – interakcje między nauczycielem a uczniami są również uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi, takimi jak środowisko społeczne, w jakim funkcjonuje szkoła, nauczyciel i uczeń, środowisko szkolne, klasa i jej nieformalne struktury społeczne, środowisko domowe itp. O wynikach interakcji między nauczycielem i uczniem decyduje zawsze, jak się powszechnie sądzi, system wszystkich zmiennych interweniujących, a nie poszczególne czynniki, każdy z osobna, przy czym istotną rolę w regulacji zachowania się człowieka, przyznaje się sytuacji<sup>100</sup>.

W psychologii wyróżnia się dwa aspekty struktury sytuacji: strukturę bodźcową i zadaniową. Pierwsza z nich dotyczy zachowania reaktywnego, druga zachowania się celowego.

T. Tomaszewski charakteryzuje strukturę sytuacji zadaniowej jako „układ wartości i możliwości, przy czym wartością... nazywa on stan rzeczy, który określa kierunek aktywności człowieka, możliwością zaś stan rzeczy, od którego zależy, czy wartość zostanie osiągnięta”<sup>101</sup>. Dla przykładu w sytuacji podbramkowej dla napastnika X, wartością, do której on dąży, jest zdobycie bramki, możliwością zaś polegają na tym, czy dysponuje on adekwatnymi do zadania siłami, techniką, taktyką, że uda mu się wywalczyć piłkę i odpowiednią pozycję do rzutu na bramkę.

Jednym z istotnych zewnętrznych przejawów regulacyjnego wpływu osobowości nauczyciela na jego zachowanie jest styl wychowawczego kierowania klasą, w którym wyraża on specyficzną postawę emocjonalną wobec uczniów, specyficzny sposób ich informowania i nagradzania oraz kierowania ich czynnościami. Te nastawienia poznawcze i czynnościowe mogą w pewnym stopniu poddawać się modyfikacji pod wpływem informacji przekazywanych przez uczniów.

Wyniki interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem zależą również od samego ucznia.

Przede wszystkim o wynikach interakcji stanowią te wszystkie indywidualne cechy ucznia, od których zależy możliwość realizacji przez niego zadania dydaktyczno-wychowawczego. Są to takie czynniki, jak wiedza, uzdolnienia, umiejętności, dojrzałość

---

<sup>100</sup> M. Wosiński: Współdziałanie nauczyciela z uczniami (W: Kształtowanie się interakcji między nauczycielem a uczniami. Katowice 1978, Uniwersytet Śląski, s. 46.). Należy dodać, iż autor ten swój sąd w tej sprawie opiera na teorii czynności T. Tomaszewskiego.

<sup>101</sup> Psychologia. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV, s. 24.

biologiczna i społeczno-emocjonalna, motywacja do nauki, rozwój sprawności psychomotorycznej, cechy temperamentu oraz nawykowe wzorce zachowań.

W trakcie interakcji nauczyciela z uczniami, ci ostatni, swoim zachowaniem i poziomem wykonania zadań, informują nauczyciela o swoich możliwościach. Fakt ten ma jednak ograniczone znaczenie sprawcze, ze względu na to, że nauczyciel musi liczyć się ze wszystkimi uczniami, a nie tylko z jednym. Inaczej postąpi nauczyciel w przypadku, gdy jeden uczeń nie jest w stanie wykonać zadania, a inaczej, gdy zadania nie wykonuje większość uczniów.

Jednym z czynników decydujących o rodzaju i strukturze interakcji nauczyciela z uczniami jest aktywność uczniów.

Aktywność uczniów bowiem może być skierowana na zadania związane z przebiegiem lekcji lub na jakieś inne, nie związane z lekcją sprawy.

Wreszcie o efektach interakcji nauczyciela z uczniami decydować może fakt, że każdy uczeń, jako podmiot sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, może inaczej ją rozumieć, inaczej spostrzegać nauczyciela, inaczej oceniać swoje możliwości, inne wiązać oczekiwania w związku z zadaniem.

W wyniku licznych interakcji nauczyciela z uczniami w strukturach poznawczych nauczyciela następują określone zmiany związane z możliwościami i poziomem wykonywania zadań przez poszczególnych uczniów oraz ich funkcjonowaniem w wymiarze osobowościowym. Jest to jeden z istotnych pozytywnych skutków interakcji. Jest on podstawą i warunkiem koniecznym zapewnienia ciągłości procesowi dydaktyczno-wychowawczemu, w którym uczniowie powinni ciągle czynić postępy w szeroko pojętym rozwoju fizycznym i osobowościowym.

Interakcje nauczyciela z uczniami stanowią podstawę i istotę wszelkiego kształcenia i wychowania. Brak jednak dotąd odpowiedniego modelu interakcji, na podstawie którego można byłoby opisać działania w sferze kultury fizycznej, badać je i wysuwać praktyczne wnioski i wskazówki dla nauczycieli i trenerów, prowadzących proces kształcenia i wychowania. Autor jest przekonany, iż takim modelem, który może być przydatny dla celów wychowania fizycznego, jest schemat przedstawiony na ryc. 10.

Model interakcji nauczyciela z uczniami można opisać na bazie podstawowego ogniwa procesu dydaktyczno-wychowawczego, jakim jest zadanie. Zadanie bowiem – jako regulator celowego zachowania się – określa swoistą sytuację dydaktyczno-wychowawczą (początkową) i cel końcowy, który powinien być osiągnięty przez nauczyciela i uczniów.

W tej swoistej sytuacji zadaniowej określone role odgrywają nauczyciel i uczniowie. Nauczyciel gra rolę kierownika procesu dydaktyczno-wychowawczego, uczniowie natomiast są zawsze przedmiotem zabiegów i podmiotem własnego rozwoju.

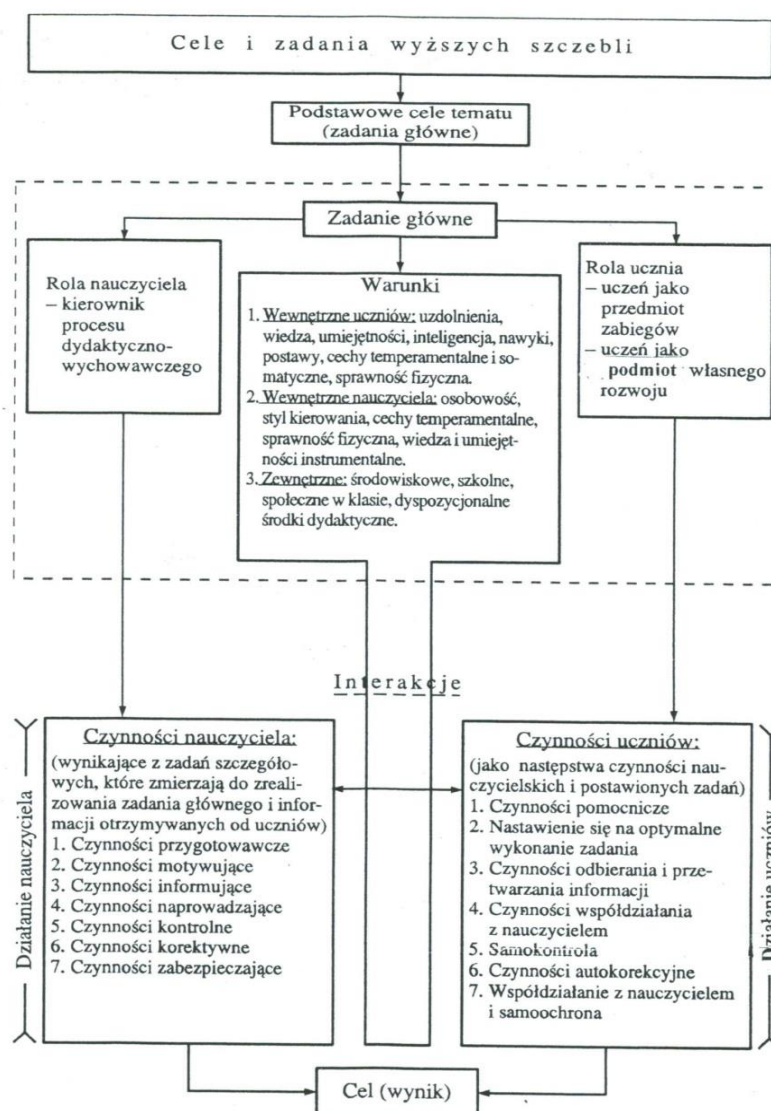
Nauczyciel i uczniowie odgrywają swoje role poprzez określone czynności, które są niczym innym jak realizacją zadań szczegółowych, które należy wykonać, aby zrealizować zadania główne, czyli osiągnąć cel główny.

Czynności nauczyciela i czynności uczniów są zwrotne, czyli od siebie zależne, inaczej mówiąc, są interakcjami, co zaznaczono na ryc. 7 w postaci przedłużonego bloku pomiędzy czynnościami nauczyciela i uczniów. Warunki, z którymi w procesie rozwiązywania (realizowania) zadania należy się liczyć, to warunki zewnętrzne osobnicze) uczniów i nauczyciela oraz warunki środowiska, w którym przebiega ten proces.

Interakcje kończą się w odniesieniu do określonego zadania głównego z chwilą, gdy wynik został osiągnięty<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Trzeba tu jednak dodać, iż interakcje kończą się w sensie dydaktycznym, natomiast ich wartości humanistyczne (duchowe) pozostają i nawet po wielu latach mogą mieć wpływ na postępowanie jednostki.



**Ryc. 7. Model interakcji nauczyciela z uczniami w procesie wychowania fizycznego**

Model interakcji nauczyciela z uczniami ilustrują tabele 8 i 9. Tabela 8 zawiera przykładowy uproszczony wzorzec czynności nauczyciela i uczniów w procesie nauczania –



uczenia się skoku w dal stylem naturalnym metodą zadaniową – ścisłą, a tabela 9 uproszczony wzorzec tych czynności w procesie rozwiązywania zadania problemowego.

**Tabela 8. Przykładowy uproszczony wzorzec czynności nauczyciela i uczniów w procesie nauczania skoku w dal stylem naturalnym metodą zadaniową-ścisłą**

Zadanie główne: nauczyć techniki skoku w dal stylem naturalnym

Zadania szczegółowe	Zadania pedagogiczne	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia (w następstwie czynności nauczyciela)
1	2	3	4
1. Zachęcanie uczniów do podjęcia zadania	Z <sub>1</sub>  Z <sub>2</sub>	1. Ukazanie ważności i atrakcyjności zadania głównego (cz. Motywująca i informująca) 2. Wywołanie potrzeby podjęcia zadania (cz. motywująca)	1. Zainteresowanie się zadaniem głównym  2. Chęć podjęcia zadania
2. Nauka odbicia i fazy wzlotu	Z <sub>3</sub>  Z <sub>4</sub> Z <sub>5</sub> Z <sub>6</sub> Z <sub>7</sub> Z <sub>8</sub> Z <sub>9</sub> Z <sub>10</sub>	3. Ukazywanie potrzeby podjęcia zadania szczegółowego, tzn. nauki odbicia (cz. motywująca) 4. Pokaz wykonania zadania (cz. informująca) 5. Objaśnienie zadania (cz. informująca) 6. Zapytanie, czy uczniowie zrozumieli zadania (cz. kontrolna) 7. Zorganizowanie warunków do wykonywania zadania (cz. zabezpieczająca) 8. Zalecenie wykonywania zadania (cz. naprowadzająca) 9. Stosowanie bodźców motywacyjnych w czasie realizacji zadania (cz. motywująca) 10. Sprawdzenie stopnia realizacji zadania (cz.	3. Chęć podjęcia zadania szczegółowego  4. Ukształtowanie wyobrażenia zadania 5. Zrozumienie reguł działania 6. Sprawdzenie wyniku pokazu i objaśnienia 7. Współpraca uczniów z nauczycielem  8. Uczniowie wykonują zadanie  9. Utrzymanie wysiłku na wysokim poziomie  10. Uczniowie wykonują zadanie

	Z <sub>11</sub>	kontrolna) 11. Podjęcie decyzji o wyniku kontroli. Stwierdzenie błędu (cz. kontrolna)	11. Uświadomienie błędu
	Z <sub>12</sub>	12 Ustalenie istoty błędu (cz. naprowadzająca)	12. Zrozumienie istoty błędu
	Z <sub>13</sub>	13. Ustalenie sposobu poprawy błędu (cz. naprowadzająca)	13. Zrozumienie, jakim sposobem należy usunąć błąd
	Z <sub>14</sub>	14. Udzielenie dodatkowych informacji (cz. naprowadzająca)	14. Przetworzenie informacji i poprawne wykonanie zadania
	Z <sub>15</sub>	15. Zastosowanie ćwiczeń lub zadań pomocniczych (cz. korektywna)	15 Wykonywanie ćwiczeń korektywnych i poprawne wykonanie zadania
3. Nauka lotu	Z <sub>16</sub> -Z <sub>n</sub>	Jak wyżej	Jak wyżej
4. Nauka lądowania	Z <sub>x</sub> -Z <sub>n</sub>	Jak wyżej	Jak wyżej
5. Nauka rozbiegu i odmierzenia go	Z <sub>x</sub> -Z <sub>n</sub>	Jak wyżej	Jak wyżej
6. Doskonalenie całości skoku w dal	Z <sub>x</sub> -Z <sub>n</sub>	Jak wyżej	Jak wyżej
7. Sprawdzenie wyniku i ocena	Z <sub>y1</sub>	Y <sub>1</sub> Kontrola wykonania zadania w całości (cz. kontrolna) Y <sub>2</sub> Podjęcie decyzji o wyniku kontroli (cz. kontrolna)	Y <sub>1</sub> Uczniowie wykonują zadanie Y <sub>2</sub> Uczniowie uświadamiają sobie poziom opanowania zadania

**Tabela 9. Przykładowy uproszczony wzorzec czynności nauczyciela i uczniów w procesie rozwiązywania zadania problemowego (metodą problemową)**

Zadanie główne: Jak zbudować piramidę złożoną z pięciu uczniów, z których tylko dwaj mogą stać na podłodze?

Zadania pedagogiczne	Czynności nauczyciela	Czynności uczniów
Z <sub>1</sub>	1. 1. Wywołanie potrzeby podjęcia pracy (cz. motywująca)	1. Chęć podjęcia zadania

Z <sub>2</sub>	2. Stworzenie sytuacji problemowej (cz. orientacyjna)	2. Uczniowie analizują sytuację problemową
Z <sub>3</sub>	3. Stosowanie bodźców motywacyjnych w czasie realizacji zadania (cz. motywacyjna)	3. Utrzymywanie wysiłku na wysokim poziomie. Współpraca z partnerami. Wytwarzanie pomysłów rozwiązania
Z <sub>4</sub>	4. Ustalenie miejsca i istoty trudności (cz. kontrolna)	4. Stwierdzenie i uświadomienie istotnej trudności
Z <sub>5</sub>	5. Stwierdzenie istotnej trudności (cz. kontrolna)	5. Uświadomienie istoty trudności
Z <sub>6</sub>	6. Zalecenie ćwiczeń lub zadań pomocniczych (cz. naprowadzająca)	6. Wykonywanie zadań pomocniczych
Z <sub>7</sub>	7. Podsuwanie uczniom wiadomości dodatkowych (cz. naprowadzająca)	7. Generowanie pomysłów w nowej sieci poznawczej. Rozwiązanie problemu
Z <sub>8</sub>	8. Zalecenie, aby uczniowie sprawdzili rozwiązanie problemu (cz. kontrolna)	8. Samokontrola i samoocena

*Uwaga: jest to przykład trudnego dla uczniów zadania problemowego.*

*Przy prostym zadaniu problemowym jedyną czynnością nauczyciela może być stworzenie sytuacji problemowej. Rozwiązanie znajdują sami uczniowie bez żadnej pomocy ze strony nauczyciela.*

Już te dwa przykłady świadczą o tym, iż różne zadania wymagają zastosowania odmiennych metod i związanych z nimi czynności nauczyciela i uczniów. Oznacza to iż przebieg interakcji między nauczycielem i uczniami zależy nie tylko od treści zadania i warunków pedagogicznych, lecz również jest istotnie uzależniony od metody realizacji danego zadania. Wreszcie przebieg interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami, a tym samym skuteczność wykonania zadania zależy od subiektywnego wewnętrznego odczucia sytuacji zadaniowej przez ucznia.

Struktura zadaniowa jest zawsze określonym układem wartości i możliwości względem podmiotu (ucznia), określającym kierunek jego aktywności i efektywności działania. Stąd każdy uczeń, wykonując zadanie, może funkcjonować inaczej.

Ze względu na szczególny układ wartości uczeń może się znaleźć w jednej z następujących sytuacji:

1. Sytuacji ważności, w których jest on elementem określonej sytuacji, przedmiotem zainteresowania i troski ze strony otoczenia i miarą innych wartości. Odwrotnością tych sytuacji są sytuacje upośledzenia.
2. Sytuacji wymagań moralnych, w których główną wartością jest przestrzeganie reguł współżycia społecznego, obowiązujących norm, w których pozostaje on pod stałą presją otoczenia wymagającego przestrzegania tych reguł.
3. Sytuacji osiągnięcia sukcesu, których sukces jest miarą wszelkich wartości i uczeń pozostaje pod stałą presją, aby go osiągnąć.
4. Sytuacji zagrożenia, które wywołują zachowanie się typu obronnego przed czymś lub ucieczką przed czymś.

Ze względu na szczególny układ możliwości psychologowie wyróżniają następujące typy sytuacji:

1. Sytuacje zależności, w których możliwości zaspokojenia przez podmiot swoich potrzeb czy realizowania wartości zależą w sposób decydujący od otoczenia.
2. Sytuacje władzy, w których możliwe są do osiągnięcia tylko takie cele, które narzuci ktoś inny i w taki sposób, jaki nakazuje ktoś inny, lub cele, na które ktoś inny wyrazi zgodę.
3. Sytuacje kontaktu społecznego (kooperacji), w których realizacja wartości możliwa jest tylko przy współdziałaniu z innymi ludźmi.
4. Sytuacje konkurencji (rywalizacji), w których możliwość osiągnięcia celu przez podmiot jest ograniczona przez innych ludzi dążących do tego samego celu<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Psychologia. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV, s. 25.

Wartości i możliwości mogą być p o z y t y w n e l u b n e g a t y w n e . Mogą się one jednak zmieniać w zależności od sytuacji, na przykład zdobycie bramki w sytuacji gry sportowej dla drużyny, która ją zdobyła, jest wartością pozytywną, ale dla drużyny przeciwnej, wartością negatywną.

Wartości i możliwości mogą być o b i e k t y w n e l u b s u b i e k t y w n e , czyli takie, jakie one są niezależnie od czyjejkolwiek oceny, i takie, jak je oceniają ludzie, a zwłaszcza podmiot sytuacji.

Ze względu na układ wartości i możliwości oraz określony charakter aktywności uczeń może się czuć w sytuacji normalnej, optymalnej lub trudnej.

Sytuacja n o r m a l n a występuje wtedy, gdy zadanie jest dostosowane do możliwości podmiotu. W sytuacji o p t y m a l n e j zarówno przebieg czynności, jak i jej wyniki znajdują się na najwyższym, najlepszym z możliwych poziomach. Jeżeli wewnętrzna równowaga sytuacji zostanie zaburzona tak, że normalny przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze, mówimy o sytuacjach t r u d n y c h . Zależnie od rodzaju zakłóceń sytuacji normalnej, możemy wymienić pięć głównych rodzajów sytuacji trudnej, w których może się znaleźć uczeń:

1. Sytuacja d e p r y w a c j i , w której podmiot pozbawiony jest czegoś, co jest potrzebne do jego normalnego życia lub funkcjonowania, albo inaczej mówiąc, w której nie są zaspokojone jakieś podstawowe potrzeby podmiotu.
2. Sytuacja p r z e c i a ż e n i o w a , gdy trudność zadania jest na granicy możliwości podmiotu, na granicy jego sił fizycznych, umysłowych lub wytrzymałości nerwowej.
3. Sytuacja u t r u d n i e n i a , gdy możliwość wykonania zadania zostaje zmniejszona wskutek pojawienia się w sytuacji jakichś elementów zbędnych lub nieobecności jakichś elementów potrzebnych. Zarówno przeszkody, jak i braki dezorganizują sytuację i przez to właśnie utrudniają czynności orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze.
4. Sytuacje k o n k u r e n c j i ( r y w a l i z a c j i ) wtedy występujące, gdy człowiek znajduje się w polu działania sił przeciwstawnych. Mogą to być zarówno siły fizyczne, jak i sprzeczne naciski społeczne lub moralne, sytuacje walki (konkurencji, współzawodnictwa, gry, dyskusji...).

5. Sytuacje zagrożenia, w których istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości ocenionej przed podmiot działający (zdrowia, życia, uprawnień, pozycji społecznej, poglądów, samooceny itp.). Zagrożenie może być zarówno wynikiem układu zewnętrznych elementów sytuacji, jak i wewnętrznego stanu człowieka.

Sterując procesem dydaktyczno-wychowawczym, nauczyciel, trener czy magister fizjoterapii musi liczyć się z osobowością ucznia czy pacjenta, z tym, co ukryte w jego psychice. Jest to realne, ponieważ uczeń wykonując zadanie, informuje nauczyciela o stanie swojej osobowości poprzez takie a nie inne zachowanie się. Informacje płynące od uczniów są z kolei dla nauczyciela podstawą do podjęcia konkretnych czynności: motywujących, zabezpieczających, korekcyjnych itp. lub zaniechania wykonywania danego zadania bądź jego ułatwienia lub utrudnienia.

Rozpatrując problem generalnie, należy podkreślić, iż w procesie lekcyjnym interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniami są obecne w każdym momencie. Istotą i koniecznym warunkiem zachodzenia interakcji jest nieustanny odbiór informacji (uświadomiony w psychice) przez każdą ze współdziałających stron.

Jak już wielokrotnie podkreślono, doświadczony nauczyciel wychowania fizycznego wie o uczniach niemal wszystko dzięki obserwacji ich zachowania. Wiedza ta jest dla niego bodźcem do podejmowania adekwatnych do sytuacji czynności nauczycielskich.

Często jednak nie zdajemy sobie sprawy z tego, że także uczniowie podejmują działania adekwatne do odebranych informacji, czyli zachowują się zgodnie z uświadomioną przez nich sytuacją. Następuje to jednak tylko wtedy, gdy uczniowie w pełni akceptują nauczyciela i chcą z nim współpracować. W przeciwnym razie w procesie dydaktyczno-wychowawczym, mogą wystąpić różne przeszkody, które uniemożliwią nauczycielowi osiągnięcie zamierzonych celów (wyników). Niewątpliwie wzbudzi to u niego niezadowolenie z wykonywania pracy, a niekiedy może nawet spowodować zmianę zawodu. Doświadczenie uczy, że podstawą powodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej są nie tylko umiejętności czysto dydaktyczne nauczyciela, lecz także, a nawet przede wszystkim, jego humanistyczna postawa, demokratyczny i życzliwy stosunek do uczniów, uczciwość, sprawiedliwość oraz kultura osobista.

Z badań wynika, że młodzież nie akceptuje zwłaszcza nauczycieli nerwowych, niesprawiedliwych, poniżających uczniów, niewyrozumiałych oraz prowadzących nudne lekcje<sup>104</sup>

## 6.3. Metody

### 6.3.1. Uwagi ogólne

Człowiek uczy się dzięki trzem rodzajom doświadczeń: bezpośrednim kontaktom z otoczeniem, informacjom przekazywanym przez kogoś innego i zinstytucjonalizowanemu nauczaniu w ramach określonego systemu nauczania. W nauczaniu zawsze obok ucznia występuje nauczyciel, kierownik tego procesu. Działalność jego polega na organizowaniu uczenia się innych (uczniów), to znaczy na *stwarzaniu sytuacji*, w których uczniowie pomnażają swoje doświadczenia, zdobywają wiadomości i umiejętności, oraz na takim kierowaniu ich *aktywnością*, aby optymalnie rozwijali się i podwyższali poziom swego wykształcenia. Funkcja kierownicza nauczyciela zawsze była dostrzegana we wszystkich systemach nauczania, nie doceniano natomiast roli aktywności ucznia.

Z praktyki pedagogicznej i badań psychologicznych wynika, że w nauczaniu zdecydowanie na pierwszy plan wysuwają się sposoby postępowania (w połączeniu z treściami), czyli najogólniej mówiąc, metody kształcenia i wychowania.

Słowo „metoda” pochodzi od greckiego wyrazu „Methodos”.

„Methodos” to po grecku droga, sposób postępowania. Jednak nie każdy sposób postępowania zasługuje na miano metody. *Metoda* z naukowo-metodycznego punktu widzenia jest pojęciem złożonym, posiadającym określone cechy, takie jak: uświadomione kierowanie na cel, kolejność czynności działania, systematyczność, powtarzalność, określoność zastosowania. Najogólniej – metoda to sposób postępowania stosowany świadomie dla osiągnięcia określonego celu.

W teorii i metodyce wychowania fizycznego rozmaicie definiowano pojęcie metody i tworzono różne odmiany systematyki metod. W piśmiennictwie polskim i obcojęzycznym

---

<sup>104</sup> S. Strzyżewski, K. Górna: Lekcje wychowania fizycznego i sport w opinii uczniów i uczennic. Katowice 1989, AWF.

można znaleźć liczne tego dowody. Ta niezgodność stanowiska, czasem tylko pozorna, jest wynikiem oparcia się poszczególnych autorów na różnych naukowych teoriach, na takich mianowicie, które były adekwatne do stanu tych nauk w określonym stadium rozwoju społecznego. Z rozwojem nauk ściśle są związane również założenia i treści programów szkolnych.

Dzisiaj doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, iż nigdy nie będzie można powiedzieć, jakoby problemy programowo-metodyczne kształcenia i wychowania zostały rozwiązane ostatecznie, na zawsze, nie ma bowiem podstaw, aby przypuszczać, iż kiedykolwiek zostanie zakończony rozwój społeczeństw ludzkich i nauk z nim związanych. Nauki o kulturze fizycznej stanowią typowy system otwarty, rozwojowy, zawsze prospektywny. Oznacza to, iż cele i treści programów oraz zasady, metody i formy ich realizowania muszą być sukcesywnie rygorystycznie i adekwatnie dostosowane do stopnia rozwoju społecznego kraju i myśli naukowej danych czasów. Faktem jest jednak, iż w tym samym czasie historycznym, a więc przy tym samym rozwoju nauk może istnieć wiele poprawnych definicji i systematyk metod wychowania fizycznego. Wynika to stąd, iż problem metod może być rozpatrywany z różnych punktów widzenia i w wielu płaszczyznach. Słowem – chodzi o to, jakich aspektów kultury fizycznej dotyczy definicja czy systematyka, oraz o to, jakie kryterium porządkujące uznaje się za najważniejsze.

Miernikiem (kryterium) pozwalającym wyodrębnić metody wychowania fizycznego stosowane w wieku XIX i pierwszej połowie wieku XX był – według Z. Gilewicza – „pewien, stanowiący całość, sposób prowadzenia ćwiczeń ruchowych, stosowany do określonych celów wychowawczych... które mogą być: a) natury higienicznej... b) technicznej... c) estetycznej”<sup>105</sup>. Istotnym składnikiem sposobu prowadzenia ćwiczeń ruchowych był obowiązujący nauczyciela szczegółowy schemat (tok), z góry wyznaczający następstwo rodzajów ćwiczeń w lekcji. Nazwa metody była zawsze związana z nazwiskiem twórcy metody. I tak, w historii metodyki funkcjonowały w określonym czasie między innymi następujące metody wychowania fizycznego: metoda Elli Björkstén (Finlandia), metoda Agnety Bertram (Dania), metoda Niels Bukha (Dania), metoda Elin Fa1k (Szwecja), metoda J. G. Thulina (Szwecja), metoda Georges Demeny’ego (Francja), metoda Georges Heberta (Francja), metoda Piotra Leshafta

---

<sup>105</sup> Z. Gilewicz: Teoria wychowania fizycznego. Warszawa 1964, Sport i Turystyka, s. 355.



(Rosja), metoda K. Gaulhofera i M. Streicher (Austria), metoda Waleriana Sikorskiego (Polska), metoda Romualda Czyżewskiego (Polska) Pojęcie metody było tak rozległe, iż niekiedy identyfikowano je niemal z pojęciem systemu fizyczno-wychowawczego. Jak pisze Z. Gilewicz obejmowało ono „wszelkie sposoby stosowania środków wychowania fizycznego dla osiągnięcia założonych celów, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych”<sup>106</sup>. O rozległości tak pojętej metody wychowania fizycznego świadczy fakt, iż autor ten pod pojęciem środka wychowania fizycznego rozumie „zarówno środowisko (woda, powietrze), sprzęt, teren naturalny i sztuczny, formy działalności ruchowej, metody postępowania wychowawczego, jak i wszystkie inne przedmioty i zjawiska, które ułatwiają lub nieraz wprost umożliwiają nam odpowiedni dobór i właściwe stosownie czynników kształtowania człowieka”<sup>107</sup>. Jeśli do tego dodać, że za pomocą danej metody miały być osiąganymi cele zarówno ogólne, jak i szczegółowe, mamy obraz zakresu metody gimnastycznej (wychowania fizycznego). Tym zakresem była realizacja całości programu wychowania fizycznego. Lecz był to wkład jednostronny, ponieważ w zasadzie dotyczył tylko gimnastyki.

W okresie powojennym do szkolnych programów wychowania fizycznego wprowadzono, oprócz gimnastyki, różne inne formy ruchu, w tym lekkoatletykę, gry sportowe, sporty zimowe, pływanie. Stało się jasne, że miejsce metody gimnastycznych musiały zastąpić takie metody, które mogłyby obsłużyć wszystkie pola działania, a nie tylko gimnastykę. W tej sytuacji w teorii i praktyce wychowania fizycznego zaczęto wyróżniać coraz wyraźniej metody nauczania ćwiczeń ruchowych. Metody te ograniczały się jednak tylko do **d y d a k t y k i r u c h u**.

Metody nauczania ruchu dzielono według dwóch różnych kryteriów. Jednym z nich był podział według kryterium logicznej ciągłości nauczania ruchu, dzielenia lub nie dzielenia struktury ruchu w procesie nauczania. Metoda nauczania ćwiczeń ruchowych w całości, czyli **s y n t e t y c z n a**, według tego podziału, polega na wyuczaniu ćwiczeń w całości bez naruszania zasadniczej struktury ruchu. Metoda **a n a l i t y c z n a** natomiast polega na dzieleniu struktury ruchu na części, osobnym ich wyuczeniu i złożeniu w całość w końcowym etapie nauczania. Metoda **k o m b i n o w a n a** jest pośrednia w stosunku do dwóch pozostałych.

---

<sup>106</sup> Z. Gilewicz: tamże, s. 354.

<sup>107</sup> Z. Gilewicz: tamże, s. 122-123.

Ograniczenie metod wychowania fizycznego tylko do dydaktyki ruchu i, co gorsze, tylko do jednego wąskiego aspektu tego zagadnienia, tj. do dzielenia lub niedzielenia zadań ruchowych na części, nie mogło zadowolić metodyków wychowania fizycznego. Przeszczepione na grunt wychowania fizycznego z dydaktyki ogólnej metody poglądowe, słowne i działania praktycznego wydatnie uzupełniły i wzbogaciły proces nauczania ćwiczeń ruchowych<sup>108</sup>. Dały one wszechstronniejszą odpowiedź na pytanie, jak uczyć techniki ruchu za pomocą mniej lub bardziej skomplikowanych środków poglądowych, słowa mówionego oraz czynności praktycznych.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że metody nauczania ćwiczeń ruchowych obejmują tylko część zadań realizowanych w procesie wychowania fizycznego, bowiem zgodnie z definicją: „Metody nauczania ćwiczeń ruchowych to sposoby, za pomocą których w pracy dydaktycznej ćwiczący, pod kierunkiem nauczyciela, opanowuje umiejętności, nawyki ruchowe i związane z nimi wiadomości”<sup>109</sup>.

W ostatnich dziesiątkach lat byliśmy świadkami powszechnego, przesadnego stosowania w procesie wychowania fizycznego ścisłych metod nauczania techniki ruchu. Nauczyciel wychowania fizycznego uczył wszystkiego, nawet najprostszyc ruchów, tak jak gdyby młodzież samodzielnie nie była zdolna rozwiązać żadnego zadania ruchowego. Lekcje stały się nudne bierne, nieefektywne, dla wielu uczniów nie do zniesienia. Zainteresowanie lekcjami wychowania fizycznego i kulturą fizyczną niebezpiecznie się obniżyło<sup>110</sup>.

Było to efektem nieuzasadnionej wiary w potęgę nawyków ruchowych, polegającą na domniemaniu, iż raz wyuczone nawyki ruchowe będą automatycznie stosowane przez absolwentów szkoły w późniejszym życiu, niezależnie od przekonań i stosunku do tego zjawiska, niezależnie od postaw wobec kultury fizycznej.

Współcześnie jesteśmy przekonaniu bardziej niż kiedykolwiek przedtem iż o postępowaniu człowieka w życiu decydują jego postawy osobowościowe.; Nawyki ruchowe wprawdzie sprzyjają stosowaniu ich w życiu, lecz nie wzmocnione odpowiednio silnymi bodźcami (brak nauczyciela) szybko wygasają. Jeśli pragniemy, aby wszyscy dorośli obywatele

---

<sup>108</sup> M. Mańkowska: W sprawie metod w wychowaniu fizycznym. „Kult. Fiz.” 1966, nr 5, s. 221-223.

<sup>109</sup> A. Kalinowski, Z. Żukowska: Metodyka wychowania fizycznego w szkole podstawowej. Warszawa 1975, WSiP, wyd. II, s. 66-67.

<sup>110</sup> S. Strzyżewski: Stosunek młodzieży szkolnej do wf. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1978, nr 1, s. 7-11.

uprawiali ćwiczenia rekreacyjne i sporty, aby umieli żyć zgodnie z zasadami kultury fizycznej, należy uznać obok doraźnych celów dotyczących ciała i jego sprawności, kształtowanie trwałych pozytywnych postaw wobec kultury fizycznej za specyficzny cel naczelny szkolnego wychowania fizycznego. A jeśli ten punkt widzenia uznamy za słuszny, należy adekwatnie do tego celu dostosować metody i formy, za pomocą których będzie można przejść na nowy, wyższy etap rozwoju kultury fizycznej.

Realizacja tych zamierzeń wymaga, aby w toku wszelkich zajęć szkolnych, w tym i w kulturze fizycznej, kształcenie i wychowanie było nastawione na kształtowanie następujących węzłowych kompleksów postaw:

- postaw, które cechuje poszanowanie ogólnoludzkich wartości etyczno-moralnych,
- postaw, aktywnych, czyli postaw nastawionych na działanie,
- postaw twórczych – nastawionych na innowacje,
- postaw dążenia do samorealizacji (do osobistego rozwoju).

Tych celów (postaw) nie można osiągnąć za pomocą tradycyjnie rozumianych metod. Zachodzi więc konieczność nowego podejścia do wartościowania systemu metod.

Jeśli osiągnięcie optymalnego rozwoju społeczeństwa zależy od ukształtowania postaw aktywnych i twórczych młodych ludzi, samodzielnie dążących do osobistego rozwoju, to za najważniejsze kryterium oceny wartości metod należy uznać stopień aktywności ucznia w procesie kształtowania i wychowania. Mówiąc o aktywizacji ucznia, mamy na myśli aktywność wewnętrzną, która przejawia się w samodzielnym i twórczym działaniu ucznia, z czasem przeradzającym się w samokształcenie i samowychowanie, czyli samorealizację.

Proces kształcenia i wychowania jest niczym innym jak łańcuchem celowych działań nauczyciela i uczniów nastawionych na realizowanie kolejno następujących po sobie zadań. Jednostki tego procesu, jakimi są zadania, mogą i powinny być realizowane różnymi, adekwatnie do nich dobranymi metodami. Jak pisze T. Tomaszewski „nie można z pożytkiem dyskutować o metodach, nie mówiąc nic o problemach, do których rozwiązywania metody owe są potrzebne. Metody służą do rozwiązywania problemów i należy

dobierać metody do problemów, a nie odwrotnie”<sup>111</sup>. Ponieważ problem jako pojęcie jest po prostu szczególnym rodzajem zadania, należy uznać za T. Tomaszewskim, iż metody służą do rozwiązywania zadań, a nie odwrotnie. Inaczej mówiąc, nie należy zadań podporządkowywać metodom, co w zasadzie miało miejsce w procesie realizacji programów szkolnych za pomocą klasycznych metod wychowania fizycznego, gdzie ćwiczenia do zastosowania w lekcji dobierane były w zależności od przyjętej przez nauczyciela metody bez świadomego wiązania ich z potrzebami rozwojowymi uczniów. W tym miejscu przypomnijmy, iż metoda wychowania fizycznego swoim zakresem obejmowała nie tylko cele ogólne wychowania fizycznego i sposoby ich realizowania, ale również zasób treści (według swoiście potraktowanego podziału) i środki dydaktyczne oraz formy organizacji zajęć, a więc wszystkie podstawowe elementy procesu wychowania fizycznego.

Podporządkowanie metod zadaniom i docenianie wewnętrznej aktywności uczniów dla efektywności realizacji zadań skłania do nowego zdefiniowania pojęcia metody, które powinno funkcjonować w obszarze działań objętych kulturą fizyczną. Można je zdefiniować następująco: Metody wychowania fizycznego to sposoby stawiania uczniów w sytuacjach zadaniowych, w których uczniowie pod kierunkiem nauczyciela dokonują zmian w strukturze własnego ciała i jego funkcjach, zdobywają wiadomości, umiejętności i nawyki w zakresie kultury fizycznej oraz kształtują pozytywną postawę wobec niej<sup>112</sup>. Metoda dotyczy zawsze pojedynczego zadania i oznacza, że każde zadanie w lekcji może być realizowane inną metodą. Najczęściej w lekcji występuje takie zestawianie zadań, które wymaga zastosowania różnych metod. Może się jednak zdarzyć, szczególnie w klasach niższych lub przedszkolu, że wszystkie zadania lekcji (zajęć) wymagają zastosowania tej samej metody, na przykład metody zabawowo-naśladowczej. Istotą odmienności metod jest różny przebieg interakcji (współdziałania) nauczyciela z uczniami w

---

<sup>111</sup> T. Tomaszewski: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS, s. 244.

<sup>112</sup> Ponieważ metody wychowania fizycznego powołane są do realizacji zadań związanych ze specyficznymi celami kultury fizycznej, to dla realizacji zadań natury społeczno-moralnej (kształtowania postaw), w tym przede wszystkim postawy wobec kultury fizycznej, niezbędne jest zintegrowanie tych metod z metodami wychowania społeczno-moralnego.

zaprogramowanej sytuacji zadaniowej, przejawiających się w czynnościach (patrz: model interakcji nauczyciela z uczniami). Stosując metody, należy znać granice stosowalności każdej z nich i rozumieć, „dlaczego w jednych warunkach, czy pod jednym względem, dają one wyniki dobre, a w innych warunkach, lub pod innym względem – gorsze”<sup>113</sup>.

### **6.3.2. Systematyk metod wychowania fizycznego**

Zadania realizowane w procesie wychowania fizycznego ze względu na wymagany poziom aktywności wewnętrznej uczniów można podzielić na trzy podstawowe grupy:

1. Zadanie ściśle określone, wymagające ścisłego sterowania zewnętrznego, takie jak nauka technik i taktyk sportowych, korekcja postawy, rehabilitacja pourazowa itp.
2. Zadania częściowo określone, które uczniowie mogą w miarę samodzielnie wykonać,
3. Zadania problemowe, wymagające pełnej samodzielności i inwencji twórczej uczniów.

Każda z wymienionych grup zadań wymaga innego podejścia metodycznego w procesie ich realizacji. I tak:

- zadania ściśle określone – wymagają zastosowania metod reproduktywnych (odtwórczych),
- zadania częściowo określone – wymagają zastosowania metod proaktywnych (usamodzielniających),
- zadania problemowe – wymagają zastosowania metod kreatywnych (twórczych).

W zależności od charakteru zadania, warunków, wieku uczniów oraz układającej się pomiędzy nauczycielem i uczniami współpracy wymienione wyżej zadania mogą być realizowane odpowiednimi metodami szczegółowymi, które zostaną omówione w dalszej części podręcznika.

#### **6.3.2.1. Metody reproduktywne (odtwórcze)**

W wychowaniu fizycznym klasyczną metodą reproduktywną jest metoda **n a ś l a d o w c z a - ś c i ś l a**.

---

<sup>113</sup> T. Tomaszewski: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS, s. 154.

Cechami charakterystycznymi metody naśladowczej-ściślej są:

- ściśle odtwarzanie, czyli reprodukcja pokazanego wzorca ruchu wg formuły S-R (bodziec-reakcja),
- ćwiczenie jest ściśle określone i ma tylko jedno rozwiązanie, takie jakie założył nauczyciel,
- uczeń jest jedynie przedmiotem zabiegów dydaktycznych, tzn. jest sterowany zewnętrznymi bodźcami środowiskowymi, głównie przez nauczyciela. Nauczanie przebiega zgodnie z behawiorystyczną teorią widzenia świata, według której człowiek jest układem reaktywnym, sterowanym jedynie przez bodźce zewnętrzne, a ściślej mówiąc – przez system kar i nagród tkwiący w tym środowisku,
- proces nauczania techniki ćwiczeń ruchowych przebiega według ściśle sprecyzowanej technologii, albo inaczej mówiąc – ciągów metodycznych opartych na algorytmach procesu nauczania techniki ruchu,
- aby osiągnąć cel, czyli nawyk ruchowy, uczeń musi powtórzyć ćwiczenie setki razy.

Reagowanie na bodźce zewnętrzne jest najbardziej elementarnym przejawem aktywności wszelkich organizmów żywych, w tym także i człowieka. W wyniku tych reakcji uczeń może się zmieniać pozytywnie w zakresie struktury somatycznej, podnieść sprawność fizyczną, opanować technikę ćwiczeń i taktykę gry, uodpornić się na zmienne warunki otoczenia. Te pozytywne rezultaty można uzyskać nawet wbrew woli ucznia, pod warunkiem jednak, że nauczyciel umiejętnie kieruje systemem nagród i kar.

Taki styl pracy nie rozwija jednak osobowości uczniów w pozytywnym kierunku. Do głównych negatywnych skutków tej metody należy zaliczyć:

- obniżenie u uczniów zdolności sterowania sobą i zwiększone zapotrzebowanie na impulsy zewnętrzne dla podtrzymania aktywności,
- brak zdolności do zmiany postępowania, nawet gdy okoliczności się zmieniły,
- bierność i brak inicjatywy, niesamodzielność,
- schematyczność postępowania w sytuacjach objętych nawykiem i utrudnianie wytwarzania się nowych form zachowania,
- zachowanie reaktywne łatwo może przerodzić się w formę dominującą,

- brak niezbędnych warunków do kształtowania się pozytywnych postaw wobec kultury fizycznej.

Stosując w procesie dydaktycznym metodę naśladowczą-ściśłą, można osiągnąć stosunkowo dobre efekty nauczania w postaci przyswojonego przez uczniów pewnego zasobu wiadomości, umiejętności i nawyków ruchowych. Jednakże nauka podkreśla dzisiaj z całą mocą, iż uczeń nie tylko powinien coś wiedzieć i u m i e ć robić pewne rzeczy, lecz także c h c i e ć. Podstawowym warunkiem efektywności procesu kształcenia i wychowania jest z a k t y w i z o w a n i e samego ucznia. Można to wyrazić słowami: e f e k t y w n o ś ć kształcenia i wychowania jest funkcją aktywności ucznia.

„W regulacji działania człowieka podstawową rolę odgrywają motywacje, to znaczy stany napięcia emocjonalnego, które zmierzają do rozładowania”<sup>114</sup>.

Siłą napędową (motywacyjną) wszelkich działań są potrzeby. Motywy mogą mieć charakter pośredni i bezpośredni. Motywowanie bezpośrednie występuje w czynnościach autonomicznych, to znaczy wtedy, gdy wynik, do którego zmierzają czynności, ma wartość sam dla siebie. Motywowanie pośrednie występuje w okolicznościach, gdy czynność ma charakter pomocniczy, to znaczy, gdy jej wynik przedstawia dla podmiotu wartość tylko dlatego, że jest potrzebny do osiągnięcia jakiegoś innego nadrzędnego celu.

W procesie uczenia się zazwyczaj mamy do czynienia z motywowaniem pośrednim. Także to, czego się uczy młodzież na zajęciach wychowania fizycznego, zwykle można podporządkować innym wyższym celom. Do motywów bezpośrednich należą między innymi zamiłowania i zainteresowania przedmiotem działania. Stanowią one podstawę aktywizacji jednostki w procesie uczenia się.

Aby jednak wystąpiły u ucznia zamiłowania i zainteresowania jakimś przedmiotem czy zjawiskiem, musi on spotkać się z nimi praktycznym działaniem, któremu towarzyszą zaciekawienie i głębsze przeżycia o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym.

Istnieją dwa mechanizmy motywacyjne uczenia się:

- mechanizm zewnętrzny,
- mechanizm wewnętrzny.

---

<sup>114</sup> Tamże, s. 64

Pierwszy typ motywacji polega na tym, że różne zadania ruchowe mogą w różnym stopniu odpowiadać potrzebom i pragnieniom młodzieży. Jeśli propozycje nauczyciela (zewnątrzne) są zgodne z potrzebami i oczekiwaniami uczniów, to efekty pracy z tymi uczniami będą dużo lepsze niż z pozostałymi, którym z różnych względów te proporcje nie odpowiadały.

Drugi typ motywacji występuje wtedy, gdy nauczyciel czyni wysiłki, aby uczeń poznał sens i wartość postawionego w zadaniu celu, wskutek czego czuje się on w sytuacji zadaniowej, to znaczy, iż cel zadania postawionego przez nauczyciela uczeń przyjmuje za swój własny, co wyzwala jego wewnętrzne siły (psychiczne) do działania, czyli motywację. Właśnie motywacja sprawia, iż uczniowie starają się zrealizować zadanie (osiągnąć cel), a nauczyciel im pomaga. Stanowi to podstawę partnerskich stosunków między nauczycielem i uczniami. Motywacja optymalna pojawia się wówczas, gdy uczeń spostrzega wartość określonej działalności nie tylko w jej wyniku, lecz również w niej samej. Przykładem może być zabawa: dzieci bawią się, bo chcą i lubią się bawić. Czynności motywujące są wówczas niepotrzebne.

Z informacji uzyskanych od doświadczonych i przodujących nauczycieli wynika, iż właśnie fakt umiejętności zaciekawienia uczniów nowymi zadaniami ruchowymi na każdej lekcji, czy zajęciach sportowych, jest jednym z podstawowych źródeł budzenia zainteresowań aktywnością sportową i rekreacyjną młodzieży.

Z tego, co wyżej zostało powiedziane wynika, że szkoła współczesna nie może zaakceptować dominacji metody naśladowczej-ścisłej w nauczaniu. Należy ją ograniczyć do działań prostych i do sytuacji, gdy czynności motywujące nauczyciela są niepotrzebne lub pomimo ich stosowania, nie odniosły zamierzonego skutku.

Metodę naśladowczą-ścisłą we współczesnej szkole można i należy zastąpić metodą zadaniową-ścisłą lub metodą programowanego uczenia się.

Metoda zadaniowo-ścisła ma tę przewagę nad metodą naśladowczą-ścisłą, iż uczeń w wyniku odpowiednich działań motywujących nauczyciela czuje się w sytuacji zadaniowej, którą można wyrazić formułą Z (S-R)W, tzn. jest wewnętrznie umotywowany na osiągnięcie określonego wyniku.



Za pomocą metody programowanego uczenia się, uczeń samodzielnie uczy się określonego zadania ruchowego, korzystając z góry przygotowanego przez nauczyciela programu w postaci broszury lub tablic poglądowych z odpowiednimi instrukcjami. W tej metodzie wyeksponowane są samokontrola i samoocena, jednak samodzielność jest ograniczona przez fakt, iż uczeń w toku uczenia się ściśle odtwarza jednoznacznie określone przez twórcę programu zadania-ćwiczenia, czyli w rzeczywistości nie ma pełnej swobody działania.

### **6.3.2.2. Metody proaktywne (usamodzielniające)**

Jak to już zostało powiedziane, aktywizacja uczniów w procesie wychowania fizycznego wymaga stawiania uczniów w takich sytuacjach zadaniowych, które dla nich będą atrakcją i zgodne z ich potrzebami rozwojowymi. Ponadto uczniowie powinni wykonywać zadania w miarę możliwości samodzielnie, by uczyć się samokontroli i samooceny własnego działania. Należy jednak podkreślić, iż w przedszkolu i niższych klasach szkoły podstawowej motywacja powinna się pojawiać u dzieci ze względu na spostrzeżenie przez nie wartości w samej działalności ruchowej i związanych z nią emocjami, przy czym działalność ta powinna być swobodna i w miarę samodzielna. Można to osiągnąć stosując odpowiednie zadania i następujące metody ich realizacji:

1. Metoda zabawowa-naśladowcza polegająca na naśladowaniu mechanizmów, zwierząt i ludzi będących w ruchu oraz takich zjawisk przyrodniczych, jak wiatr, grzmot, deszcz itp. W tym przypadku do aktywności ruchowej pobudzają dzieci tematy podsuwane przez nauczyciela posiadające duży ładunek emocjonalny.

2. Metoda zabawowa-klasyczna, w której uczniowie są stawiani w sytuacji zadaniowej za pomocą fabuły (w zabawach) lub przepisów (w grach).

3. Metoda bezpośredniej celowości ruchu polegająca na tym, że nauczyciel stawia uczniów w sytuacji zadaniowej poprzez zalecenie wykonania prostych zadań wziętych z życia.

4. Metoda programowanego usprawniania się – przykładem są różnego rodzaju „ścieżki zdrowia”, które polegają na samodzielnym usprawnianiu się według tych samych założeń jak w metodzie programowanego uczenia się techniki ruchu.

Jak z tego wynika, i ta grupa metod ma swoje ograniczenia i nie stwarza warunków do pełnej aktywizacji uczniów w procesie wychowania fizycznego. Warunki do pełnej aktywizacji stworzyć może nauczyciel, stosując metody twórcze.

### 6.3.2.3. *Metody kreatywne (twórcze)*

O przyszłości i postępie naukowym, technicznym i społeczno-gospodarczym decydują ludzie zdrowi i dobrze fizycznie zbudowani, ludzie zdolni i twórczy. Oni stanowią dzisiaj i stanowiąc będą jutro najwyższe dobro narodu. Trzeba więc nam coraz więcej ludzi sprawnych fizycznie, zdolnych i twórczych. Trudność polega jednak nie tyle na wyławianiu talentów i otoczeniu ich specjalną opieką (choć i to jest ważne), ile na tym, co robić, aby wychować jak najwięcej ludzi zdolnych i twórczych. Jest to głęboko wychowawcze pytanie, na które musi odpowiedzieć również szkolna kultura fizyczna. Odpowiadając na to pytanie, należy wskazać, w jaki sposób w szkole można upowszechnić warunki sprzyjające w optymalnym stopniu rozwojowi uzdolnień. Chodzi tu przy tym nie tylko o uzdolnienia szerszej pojęte. Chodzi o wyrabianie uzdolnień wielostronnych. Chodzi o takie „aktywne i realne wychowanie, które wyzwalałoby pełną reakcję objętą cyklem: poznanie zmysłowe – myśl – działanie”, a które między innymi postulował Stanisław Karpowicz<sup>115</sup>.

Wbrew potocznym poglądom w procesie wychowania fizycznego można rozwijać nie tylko sprawność fizyczną i uzdolnienia ruchowe oraz tak zwane myślenie praktyczne, lecz również myślenie teoretyczne (twórcze).

„Myślenie praktyczne – pisał K. Lech – jest czynnością bezpośredniego spostrzeżeniowo-ruchowego poznania rzeczywistości... i kierowania działaniem na podstawie tego poznania... Jest to tzw. logika zdrowego rozsądku. Myślenie praktyczne występuje przy reakcjach orientacyjnych, naśladowczych, chaotycznych, wyuczonych oraz przy czynnościach nowych, przy których sprowadza się ono do wyróżnienia przedmiotów i zjawisk, ich elementów i układów, obrazowych analogii między nimi oraz opartych na nich obrazowych schematów działania i do wykonywania czynności w granicach tych schematów... Źródłem poznania i sprawdzianem poprawności tego myślenia jest praktyka”<sup>116</sup>. Inaczej jest z myśleniem teoretycznym. „Myślenie teoretyczne występuje tam, gdzie wyprowadza się

---

<sup>115</sup> M. Demel, A. Skład: Teoria wychowania fizycznego. Warszawa 1970, PWN, S. 37-38

<sup>116</sup> K. Lech: Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu. Warszawa 1976, WSiP, s. 132-133.

wnioski nie bezpośrednio ze spostrzeżeń i wyobrażeń oraz obrazowych analogii między nimi, lecz pośrednio – z twierdzeń... Między myśleniem praktycznym a teoretycznym nie ma ostrych granic, lecz stopniowe przejścia”<sup>117</sup>. Z. Pietrasiński tak pisze na ten temat „Wbrew tradycyjnemu pojmowaniu twórczości, nie jest ona wyłącznie przywilejem artystów i uczonych, lecz może ona mieć miejsce w każdej sferze ludzki działalności: organizacyjnej, poznawczej, produkcyjnej, artystycznej i wychowawczej, opiekuńczej, usługowej, porządkowej, sportowej. Produkt zasługujący na miano twórczego może mieć tedy dowolną postać i być nie tylko dziełem sztuki, odkryciem czy oryginalną maszyną, lecz równie dobrze – projektem organizacyjnym, metodą treningu sportowego, żartem itd.”<sup>118</sup>. J. Koziński w zupełności podziela ten pogląd.

Zdolności i uzdolnienia przejawiają się najpełniej w twórczym działaniu. Jest rzeczą oczywistą, iż nie istnieje twórcze działanie bez myślenia, przy czym twórcze myślenie zawsze warunkuje twórcze działanie.

Nie każde jednak działanie jest twórcze. Właściwe rozumienie tego pojęcia jest kluczem do zrozumienia idei przewodniej grupy metod twórczych.

W potocznym rozumieniu twórczością jest zarówno samo działanie, ja i wyniki tego działania. Sprawa jest jednak bardziej złożona.

Każde działanie świadome wyraża się podejmowaniem i rozwiązywaniem zadań. Geneza sytuacji zadaniowej zawiera świadomość konieczności czegoś – co niezbędne lub wartościowe, a także świadomość możliwości posiadani środków i sposobów, których będzie można użyć dla zaspokojenia potrzeby”. Otóż, według A. Góralskiego, działanie nie jest twórcze gdy towarzyszy mu dostateczność środków i sposobów. Działaniem twórczym nazywa A. Góralski tylko takie działanie, które jest „uwarunkowane przez potrzebę osiągnięcia wartości i podejmowane w sytuacji niedostateczności środków lub sposobów”<sup>119</sup>.

Każdy człowiek posiada pewne wzorce rozwiązywania zadań. Przystępując do kolejnych zadań, każdy z nas ma skłonność do naśladowania zapamiętanych wzorców. Gdyby

---

<sup>117</sup> Tamże.

<sup>118</sup> Z. Pietrasiński: Myślenie twórcze. Warszawa 1969, PZWS, s. 10-11.

<sup>119</sup> A. Góralski: O działaniu twórczym. (W: Referaty na IV Sympozjum pn. metody heurystyki 24.IX.1977, Warszawa. Polskie Towarzystwo Cybernetyczne Oddz. w Warszawie, Sekcja Heurystyki. Zeszyt 2, s. 123.).

jednak ludzie ciągle tylko powielali już znane wzorce, ludzkość żyłaby do dziś we wspólnocie pierwotnej, a „wychowanie fizyczne” sprowadzałoby się do polowań z maczugą, łukiem czy oszczepem. Chociaż i to kiedyś stanowią olśniewające odkrycie i milowy krok naprzód w rozwiązywaniu praktycznych problemów egzystencjonalnych wspólnot pierwotnych. Przenosząc się z kolei w wiek XX, analogicznie możemy stwierdzić, iż powielanie wzorców technik sportowych i procesów treningowych nie posunęłyby ani o krok naprzód poziomu wyników sportowych. Znakomity sportowiec amerykański O'Brien byłby prawdopodobnie dość przeciętnym miotaczem, gdyby powielał wzory swoich poprzedników pchania kuli techniką z ustawienia bocznego. Odejście od wzorców powszechnie w owym czasie uważanych za najlepsze i wymyślenie techniki pchnięcia kulą z ustawienia tyłem do kierunku ruchu kuli pozwoliło O'Brienowi utrzymać prymat w świecie przez długie lata. Podobnie było ze słynną dyskobolką radziecką Niną Dumbadze, która pierwsza zrezygnowała z techniki rzutu dyskiem z ustawiania początkowego bokiem na ustawieni tyłem do ruchu, dzięki czemu przedłużyła drogę oddziaływania siły na dysk i uzyskiwała w swoim czasie bezapelacyjne zwycięstwa w skali światowej. Twórczych rozwiązań w zakresie techniki procesów treningowych wymaga się dziś od każdego trenera w każdej dyscyplinie sportu. Działania twórcze, to znaczy zupełnie nowe rozwiązania problemów praktycznych, są generatorami rozwoju i postępu we wszelkich dziedzinach życia. Nie chodzi tu tylko o tak wielkie sprawy, jak np. wynalezienie żarówki, radia czy nowej techniki sportowej, ale także o sprawy o mniejszym formacie, sprawy dotyczące działalności jednostki lub grupy społecznej, takie jak:

- niestereotypowe urządzenie mieszkania w warunkach niedostateczności potrzebnych środków lub sposobów,
- podjęcie decyzji w sprawach osobistych lub społecznych w sytuacji, gdy nie są znane wszystkie informacje wyjściowe, które pozwoliłyby odjąć słuszną decyzję, ani skutki tej decyzji,
- wyrażanie ruchem sceny na określony temat, przy zastosowaniu zupełnie nowych, nieznanych dotąd środków ekspresji ruchowej,
- zastosowanie w lekcji wychowania fizycznego lub rekreacji zupełnie nowych i zupełnie nieznanych, czyli niekonwencjonalnych przyborów, przyrządów, urządzeń itp. takimi, swego czasu, były: kometka, ringo, rolki, surfing itp.,

- zastosowanie w lekcji przedmiotów dotąd przez nikogo nie stosowanych i poszukiwanie wraz z uczniami najlepszych sposobów rozwiązywania określonych zadań ruchowych, np., z nastawieniem na rozwijanie określonych cech motorycznych, z nastawieniem na ułatwienie opanowania technik sportowych, z nastawieniem na przyjemności z samego rozwiązania zadań ruchowych itp.

Dotąd mówiliśmy o działaniach twórczych w wymiarze ludzi dorosłych, od których oczekuje się w miarę dojrzałego postępowania twórczego. Powstaje pytanie, czy w tym stanie rzeczy można mówić o twórczym działaniu dzieci? Odpowiedź nie będzie trudna, jeśli zdamy sobie sprawę z ogromnej różnicy rozwoju społecznego jaka dzieli dziecko od dorosłego. To, co dla dorosłego, dzięki doświadczeniu, jest rzeczą oczywistą i bezproblemową, dla dziecka jest czymś nieznanym, czymś nowym, a więc problemem. Konkretna sytuacja staje się dla dziecka sytuacją problemową, gdy odczuwa ono potrzebę wykonania czegoś (rozwiązania), ale brak mu środków lub sposobów, żeby tego dokonać. Czyli podobnie jak u ludzi dorosłych, z tą różnicą, że sprawy dla dorosłych błahe i niezauważalne, dla dzieci mogą być poważnymi „problemami”. Dla dziecka problemem może być zawiązanie sznurowadła, zbudowanie domku z piasku czy ekspresyjne zilustrowanie ruchem określonych tematów, pod warunkiem, że dziecko samo, bez pomocy dorosłych musi znaleźć rozwiązanie sytuacji. Jak wiadomo, takie twórcze rozwiązanie nastąpi wtedy, gdy dziecko rzeczywiście samodzielnie i twórczo pomyśli.

Głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie młodych pokoleń do życia. Szkoła najlepiej spełni to zadanie, gdy nauczy młodych ludzi rozwiązywać samodzielnie problemy. Można tego dokonać, stosując w procesie kształcenia i wychowania metody twórcze.

Do najistotniejszych cech metod twórczych należą:

- pełna samodzielność uczniów w rozwiązywaniu zadań i problemów ruchowych,
- zadania dla podmiotu mają charakter zadań otwartych, tzn. zupełnie nieznanymi, z którymi spotykają się po raz pierwszy,
- czynnikami motywującymi uczniów do działania są: informacje, aspiracje, oczekiwania (użyteczność działań), konflikty informacyjne oraz wyniki własnych czynności, mające charakter nagród i kar,
- uczeń stosuje w procesie działania samokontrolę i samoocenę oraz zdobywa podstawy ustawicznego samodoskonalenia się.

Powyższe walory posiadają takie metody, jak:

1. **Metoda ruchowej ekspresji twórczej**, którą stworzył Laban, a która funkcjonuje w świecie nie tylko w postaci klasycznej, ale również w licznych wersjach zmodernizowanych.
2. **Metoda problemowa**, która jest znana i stosowana w Polsce od wielu lat w różnych przedmiotach nauczania, a która obecnie powinna również wejść w skład metod wychowania fizycznego.

Adaptacja tej metody na gruncie wychowania fizycznego zależeć jednak będzie od klarownego przetransportowania jej zasad teoretyczno-metodycznych do wszystkich nauczycieli<sup>120</sup>.

Zwięzłą, systematyczną charakterystykę metod i ich zastosowania w realizacji różnorodnych zadań ujęto w tabeli 10.

**Tabela 10. Metody realizacji zadań w wychowaniu fizycznym i granice ich stosowalności**

Zadania	Metody	Granice stosowalności
1	2	3
<b>I. Zadania ściśle określone</b> , wymagające ścisłego sterowania zewnętrznego (programowania), takie jak: nauka technik i taktyk sportowych, korekcja postawy, rehabilitacja pourazowa itp.,	<b>I. Metody reproduktywne (odtwórcze)</b> <b>1. Metoda naśladowcza – ścisła</b> Nauczyciel stawia uczniów w sytuacji zadaniowej w wyniku nakazów i poleceń. Nauczyciel ściśle określa zadanie – ćwiczenie, a uczniowie ściśle je odtwarzają (naśladują odtwarzany ruch). Wierne odtwarzanie ćwiczenia jest nagradzane, a inwencja (odstępstwo od pokazanego wzorca) karana <b>2. Metod zadaniowa – ścisła</b> Nauczyciel stawia uczniów w sytuacji zadaniowej ścisłej, tzn. w takiej, w której uczniowie odczuwają wewnętrzną potrzebę osiągnięcia ściśle określonego przez nauczyciela celu	1. Realizacja prostych zadań – ćwiczeń w sytuacjach, gdy czynności motywujące albo są niepotrzebne, albo nie odniosły zamierzonego skutku  2. Realizacja zadań ściśle określonych, raczej trudnych i złożonych

<sup>120</sup> O metodzie nauczania problemowego w wychowaniu fizycznym pisał w 1908 roku Eugeniusz Piasecki („Ruch” 1908, nr 10, s. 105-110). Wprawdzie artykuł był inaczej zatytułowany, a mianowicie: „Heurystyczna metoda nauczania zastosowana w wychowaniu fizycznym”, lecz w praktyce chodziło o to, co my współcześnie nazywamy metodą problemową.

	<p><b>3. Metoda programowanego uczenia się</b> Metoda jest podobna do metody zadaniowej ścisłej. Różnica polega na tym, iż program osiągnięcia celu nauczyciel podaje nie „na żywo”, lecz w postaci broszury lub tablic informacyjnych, a uczeń samodzielnie uczy się, kontroluje, koryguje i ocenia się</p>	<p>3. Realizacja zadań ścisłych poddających się stosunkowo łatwo zaprogramowaniu w postaci ścisłej instrukcji</p>
<p><b>II. Zadania częściowo określone, gdzie uczeń w zalecanej sytuacji zadaniowej skłaniany jest do wewnętrznego samodzielnego sterowania się w osiągnięciu celu</b></p>	<p><b>II. Metody proaktywne (usamodzielniające)</b> <b>1. Metoda zabawowa – naśladowcza</b> Nauczyciel stwarza sytuację zadaniową polegającą na wywołaniu u dzieci potrzeby naśladowania określonego przedmiotu, czy zjawiska, którego istotą jest określony ruch. Zadaniem dzieci jest naśladowanie owego przedmiotu czy zjawiska według własnego wyobrażenia i inwencji (programu)</p> <p><b>2. Metoda zabawowa – klasyczna</b> Dzieci stawiane są w sytuacji zadaniowej poprzez podanie przez nauczyciela fabuły zabawy lub przepisów gry i odpowiednie czynności organizacyjne (celem przygotowania terenu zabaw i gier oraz przyborów). W tej sytuacji zachowanie się uczniów jest swobodne i samodzielne. Jedyne ograniczenia są fabuły przepisy</p> <p><b>3. Metoda bezpośredniej celowości ruchu</b> Nauczyciel stwarza sytuację zadaniową, polecając uczniom wykonanie prostego zadania w odpowiednio dobranej pozycji wyjściowej. Celem bezpośrednim dla uczniów jest wykonanie zadania. Właściwy cel jest znany tylko nauczycielowi</p> <p><b>4. Metoda programowanego usprawniania się</b> Ćwiczący czuje się w sytuacji zadaniowej, ponieważ odczuwa potrzebę usprawniania się, w wyniku której podejmuje określony program działania (np. na „ścieżce zdrowia”). Rolę regulatora czynności usprawniających sprawuje środowisko (teren, przyrządy, tablice orientacyjne itp.). Wykonanie konkretnych zadań wymaga pewnej inwencji od usprawniającego się</p>	<p>1. Realizacja gimnastyki ogólnorozwojowej dla małych dzieci</p> <p>2. Realizacja zabaw i gier ruchowych oraz mini-gier</p> <p>3. realizacja półściśle zadań ogólnorozwojowych, głównie gimnastycznych (dla dzieci)</p> <p>4. Samodzielne realizowane programów usprawniania się</p>
<p><b>III. Zadania wymagające pełnej inwencji twórczej uczniów</b></p>	<p><b>III. Metody kreatywne(twórcze)</b> <b>1. Metody ruchowej ekspresji twórczej</b> Nauczyciel stawia uczniów sytuacji zadaniowej, którą uczniowie powinni samodzielnie, twórczo rozwiązać, przy czym każde rozwiązanie zademonstrowane przez ucznia uważa się za poprawne. Zadania polegają na inscenizacji określonych tematów ruchem i mimiką</p> <p><b>2. Metoda problemowa</b> Nauczyciel stawia uczniów w sytuacji problemowej,</p>	<p>1. Zadania ruchowe wymagające inwencji twórczej</p> <p>2. Zadania problemowe z zakresu różnych sfer</p>

	to znaczy w takiej, którą uczniowie spotykają się po raz pierwszy i nie znają sposobu jej rozwiązania. Uczniowie samodzielnie analizują sytuację, tworzą programy (pomysły) rozwiązania problemu i weryfikują jego poprawność w praktycznym działaniu	kultury fizycznej
--	---	-------------------

### 6.3.3. Charakterystyka metod realizacji zadań w wychowaniu fizycznym

Charakterystyki metod dokonamy w kolejności zgodnej z ich systematyką, to znaczy zgodnie z kontinuum reaktywności – proaktywności zachowania się uczniów w procesie kształcenia i wychowania.

Omówione zostaną:

- metoda naśladowcza-ścisła,
- metoda zadaniowo-ścisła,
- metoda programowanego uczenia się,
- metoda zabawowa-naśladowcza,
- metoda zabawowa-klasyczna,
- metoda bezpośredniej celowości ruchu,
- metoda programowanego usprawniania się,
- metoda ruchowej ekspresji twórczej,
- metoda problemowa.

Z wyżej wymienionych metod tylko metoda problemowa stanowi nową wersję metody. Pozostałe były znane już dużo wcześniej. Nowością prezentowanego opisu jest spojrzenie na nie przez pryzmat zadania, a nie realizacji naczelných celów wychowania fizycznego. Istotą różnic pomiędzy tak potraktowanymi metodami są różnice w sposobie stawiania uczniów w sytuacji zadaniowej i w sposobie realizacji zadania (czynności nauczyciela i uczniów).



### 6.3.3.1. *Metoda naśladowcza-ściśła*

Naśladownictwo jest ważnym czynnikiem przenoszenia się tradycji kulturowych z pokolenia na pokolenie i odgrywa dużą rolę w procesie nauczania i wychowania. Z rozwojowego punktu widzenia jest ono cenne przede wszystkim dla dzieci w wieku młodszym i to szczególnie w takich sytuacjach, w których mogą one swobodnie odtwarzać ruch z wyobraźni. Naśladownictwo odgrywa również bardzo dużą rolę w nauczaniu zadań ściśle i jednoznacznie określonych, na przykład w nauczaniu technik sportowych. Zadania techniczne mogą opanowywać uczniowie za pomocą trzech metod: metody naśladowczej-ściśłej, metody zadaniowej-ściśłej i metody programowanego uczenia się. W dwóch pierwszych naśladownictwo i z nim związane takie czynności, jak: pokaz, objaśnienie, wyobrażenie i odtworzenie ruchu jest maksymalnie wyeksponowane. W metodzie programowanego uczenia się uczeń opanowuje zadanie samodzielnie na podstawie instrukcji słownej zawartej w tekście pisanym, a więc bez pokazu będącego pierwowzorem do naśladowania.

Charakteryzując pokrótce metodę naśladowczą-ściśłą, pragnę zaznaczyć, iż jest to metoda oparta na behawiorystycznym schemacie S-R (bodziec – reakcja), to znaczy, że uczeń jest przedmiotem zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, jest sterowany zewnętrznymi bodźcami środowiskowymi, głównie przez nauczyciela, jedynego decydenta w tym procesie. Proces nauczania techniki ruchu przebiega według określonej technologii, której istotą jest wielokrotne powtarzanie wzoru ruchowego, aż do ukształtowania się nawyku ruchowego. Nauczyciel zmuszony jest tę metodę stosować w sytuacji, gdy jego wysiłki umotywowania uczniów do pracy nad zadaniem nie dały pozytywnych rezultatów, skutkiem czego uczniowie (lub niektórzy z nich) nie czują się w sytuacji zadaniowej, lecz sytuacji narzuconej im z zewnątrz pod przymusem. W tej nakazowo-reaktywnej sytuacji motywację zastąpić musi odpowiedni system kar i nagród, przy czym nagradzane jest wierne odtwarzanie ćwiczeń, a inwencja, czyli poszukiwanie własnych dróg rozwiązania zadania, karane. Uczniowie są więc przedmiotem manipulacji „w rękach” nauczyciela, współpraca nauczyciela z uczniami jest drastycznie ograniczona, skutkiem czego uczniowie najczęściej nie przykładają znaczenia do tego, co robią. Zainteresowanie zajęciami ruchowymi zanika. Zmusza to nauczyciela do jeszcze ostrzejszego stosowania kar i nagród, co z kolei powoduje dalsze pogłębianie się braku zainteresowania kulturą fizyczną i nieporozumień pomiędzy nauczycielem i uczniami.

Stosowanie tej metody przez dłuższy czas kształtuje postawy bierne nie tylko wobec kultury fizycznej, ale i innych ważnych spraw życia. Z powyższych powodów we współczesnym szkolnictwie stosowanie tej autokratycznej metody powinno być ograniczone i zastąpione dużo bardziej efektywną, humanistyczną metodą zadaniową-ściśłą lub metodą programowanego uczenia się.

#### **6.3.3.2. Metoda zadaniowa ściśłą**

Metoda zadaniowa-ściśłą dotyczy realizacji zadań ściśle określonych, takich mianowicie, których celem jest opanowanie elementarnych technik ruchu konkurencji sportowych, rozwój konkretnych sprawności motorycznych, wzmocnienia konkretnych grup mięśniowych itp.

W tej metodzie postawienie uczniów w sytuacji zadaniowej realizuje się dzięki następującym czynnościom nauczyciela:

- uświadomieniu uczniom stanu ich umiejętności czy braków, co powinno wyzwolić u nich potrzebę zmiany tego stanu rzeczy (sytuacji początkowej),
- określeniu celu i jego wartości, co powinno motywować uczniów do realizacji zadania.

W ten sposób zadanie postawione przez nauczyciela staje się osobistym, wewnątrznie akceptowanym zadaniem dla uczniów, inaczej mówiąc, uczniowie stają się podmiotami sytuacji zadaniowej i gotowi są do działania z ukierunkowaniem na cel. Od tego momentu nauczyciel i uczniowie współpracują z sobą w realizacji zadania. Nauczyciel podaje program osiągnięcia celu, stwarza warunki materialne, organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze dla pomyslniej realizacji zadania, a uczniowie przy jego pomocy aktywnie je opanowują.

Należy tu jednak wyjaśnić bardzo istotną sprawę, a mianowicie tę, iż motywowanie uczniów nie musi i nie powinno być stosowane przy każdym zadaniu występującym w lekcji, ponieważ wkrótce stałoby się one nudne.

Motywowanie, a więc uświadomienie uczniom ich braków i potrzeby podjęcia zadania o określonej wartości (celu), dotyczyć powinno tylko zadań trudnych, nowych i mało atrakcyjnych dla uczniów. W procesie nauki pływania na przykład, motywowanie powinno wystąpić głównie wtedy, gdy uczniowie rozpoczynają naukę, i wtedy, gdy w procesie nauki natrafiają na trudności zniechęcające ich do pracy. Uczniowie, dla których nauka pływania jest

atrakcyjna, nie muszą być motywowani przez nauczyciela, ponieważ już są umotywowani, czasem nawet zbyt mocno. Praca nad rozwojem wytrzymałości motorycznej wymagać będzie silnego motywowania, ponieważ zadania prowadzące do rozwoju tej cechy dla przeciętnych uczniów są mało atrakcyjne i trudne ze względu na konieczność bardzo dużego fizycznego męczenia się. Natomiast nauka jazdy na nartach, łyżwach czy siatkówki może być dla nich bardzo atrakcyjna i nie wymaga motywowania. Poza tym motywowanie, jak wiele innych czynności podejmowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, wymaga indywidualnego podejścia do uczniów. Podjęcie czynności motywujących w stosunku do uczniów musi być indywidualne, ponieważ ich upodobania i zamiłowania są bardzo różne. Jedni lubią to, inni tamto. Dla jednych określone zadania mogą być atrakcyjne, dla innych nie. W każdym przypadku nauczyciel podejmuje czynności motywujące w stosunku do uczniów czy ucznia gdy zachodzi realna potrzeba. Formalistyczne podejmowanie czynności motywujących może spowodować więcej szkody niż pożytku.

Proces nauczania-uczenia się zadań ścisłych za pomocą metody zadaniowo-ściślej może mieć pomyślny przebieg dzięki następującym czynnościom nauczyciela i uczniów:

### **Czynności nauczyciela**

### **Czynności uczniów**

#### **1. Czynności przygotowawcze:**

1. Zapewnienie pomyślnych warunków materialnych i organizacyjnych dla realizacji zadania (operowanie środkami dydaktycznymi i formami organizacyjnymi)

1. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu warunków do realizacji zadania

#### **II. Czynności motywujące:**

1. Uwiadomienie uczniom stanu niewiedzy lub nieumiejętności,
2. Uświadomienie ściśle określonego celu i jego wartości (znaczenia dla rozwoju uczniów).
3. Stosowanie bodźców motywacyjnych w czasie realizacji

#### **II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:**

1. Wyzwolenie potrzeby zmiany tej niekorzystnej sytuacji.
2. Wzbudzenie motywacji do ukierunkowanego na cel działania.
3. Utrzymanie wysiłku na wysokim poziomie.
4. Wzmożenie wysiłku nad realizowaniem zadania.

- zadania,  
4. Ocenianie wysiłku uczniów,  
zachęcanie, dodatkowe wyjaśnianie.

### **III. Czynności informujące**

1. Podanie informacji odnośnie do realizacji zadania (pokaz, objaśnienie).
2. Podsumowanie nowych wiadomości związanych z wcześniej znanymi.

### **IV. Czynności naprowadzające:**

1. Stwierdzenie trudności.
2. Ustalenie istoty trudności.
3. Udzielenie dodatkowych informacji (pokaz, objaśnienie)

### **V. Czynności kontrolne:**

1. Stała kontrola nad poprawnym przebiegiem realizacji zadania.
2. Sprawdzanie stopnia realizacji zadania.
3. Poinformowanie o wyniku kontroli.

### **VI. Czynności korekcyjne:**

1. Stwierdzenie błędu.
2. Ustalenie miejsca, w którym powstał błąd.
3. Ustalenie istoty błędu.
4. Ustalenie sposobu naprawy błędu.
5. Udzielenie dodatkowych informacji odnośnie do wyeliminowania błędu

### **VII. Czynności zabezpieczające:**

1. Zabezpieczenie miejsca ćwiczeń.
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas realizacji zadania.
3. Czynne ubezpieczanie uczniów podczas wykonywania zadania.
4. Nauczanie zasad samoochrony.

### **III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji:**

1. Napięcie uwagi, ukierunkowane obserwowanie demonstratora, przetwarzanie informacji.
2. Stworzenie nowej „sieci poznawczej” lub włączenie nowych informacji do istniejącej struktury sieci.

### **IV. Czynności skierowane na unikanie błędów**

1. Uświadomienie trudności.
2. Zrozumienie istoty trudności.
3. Przetworzenie informacji i poprawne wykonanie zadania.

### **V. Samokontrola i samoocena:**

1. Stała samokontrola nad poprawnym przebiegiem realizacji zadania.
2. Samoocena co do stopnia opanowania zadania.
3. Uświadomienie sobie poziomu wykonania zadania.

### **VI. Czynności autokorekcyjne:**

1. Uświadomienie błędu.
2. Uświadomienie miejsca, w którym powstał błąd.
3. Uświadomienie istoty błędu.
4. Zrozumienie, jak należy błąd wyeliminować.
5. Przetworzenie informacji i podjęcie prób poprawnego wykonania.

### **VII. Samoochrona**

1. Współdziałanie w zabezpieczeniu miejsca ćwiczeń.
2. Uświadomienie przestróg, postępowanie zgodnie z zaleceniami nauczyciela
3. Współdziałanie z nauczycielem.
4. Przyswojenie i realizacja zasad samo ochrony

Przykład uproszczonego wzorca współdziałania nauczyciela z uczniami podczas realizowania konkretnego zadania według reguł metody zadaniowej-ścisłej podano w tabeli

10. Zadania realizowane metodą zadaniową-ściłą mogą być proste, złożone i bardzo złożone. Do najbardziej złożonych należą techniki sportowe, których opanowanie wymaga wytworzenia nawyku ruchowego. Droga prowadząca do opanowania nawyku ruchowego jest zazwyczaj jednoznacznie określona w postaci tzw. ciągów metodycznych.

Ciągami metodycznymi nazywać będziemy uporządkowane zbiory zadań szczegółowych (pośrednich) prowadzących najkrótszą drogą do opanowania nawyku ruchowego, który jest w tym przypadku zadaniem głównym.

Przykładem ciągu metodycznego może, być metodyka nauczania skoku wzwyż stylem naturalnym, która przewiduje następujące kroki metodyczne (zadania szczegółowe) w procesie nauczania-uczenia się:

Pokaz i objaśnienie techniki skoku.

1. Nauka przeskoku przez poprzeczkę z miejsca.
2. Skok przez poprzeczkę z rozbiegu skośnego z odległości trzech kroków biegowych.
3. Z rozbiegu 5-7 kroków skoki na średnich wysokościach z akcentowaniem wydłużania ostatnich trzech kroków z równoczesnym obniżaniem pozycji i odchyleniem tułowia do tyłu.
4. Odmierzanie rozbiegu i nauka rytmu rozbiegu.
5. Doskonalenie techniki skoku. Skoki na średnich wysokościach ze zwracaniem uwagi na poszczególne elementy skoku, skoki na większych wysokościach<sup>121</sup>.

Liczba kroków, stanowiących łańcuch zadań szczegółowych w procesie nauczania techniki czy taktyki ruchu, może być bardzo różna. Zależy ona od złożoności struktury danego ruchu. Na przykład w procesie nauczania pływania kraulem A. Jacynowski wymienia aż 29 zadań pedagogiczno-metodycznych (kroków, ogniw):

1. Zapoznanie z basenem, teoretyczne wprowadzenie.
2. W siadzie na ławeczce kraulowe ruchy rąk.
3. Kraulowe ruchu nogami w wodzie, w leżeniu na dnie basenu lub przy ścianie.
4. Chodzenie i bieganie w płytkiej wodzie.
5. Zanurzanie twarzy w wodzie.

---

<sup>121</sup> S. Strzyżewski. R. Żukowski: *Lekkoatletyka - poradnik metodyczny*. Warszawa 1975, WSiP. wydanie drugie zmienione.

6. Chodzenie z twarzą zanurzoną w wodzie.
7. Zanurzenie głowy w wodzie, bezdech 5-15 s.
8. Otwieranie oczu w wodzie.
9. Szukanie przedmiotów na dnie basenu.
10. Zanurzanie się do podbródka.
11. Chowanie głowy w wodzie.
12. Zabawy i sztafety w wodzie.
13. Ćwiczenia „korek”.
14. „Korek”: i otwarcie się „meduzy”.
15. Poślizg na piersiach z kraulową pracą nóg, ramiona wzdłuż tułowia.
16. Poślizg z kraulową pracą nóg, ramiona do przodu.
17. Poślizg z odbicia od ściany, głowa opuszczona do wody, ramiona z przodu lub wzdłuż tułowia.
18. Wydech do wody 3 do 20 razy.
19. Poślizg, naprzemianstronne wysuwanie ramion.
20. Poślizg z trzymaniem deski rękami wysuniętymi do przodu, kraulowe ruchy nogami, najpierw w bezruchu, potem stopniowo z oddechem, aż do przepłynięcia 25 m.
21. Kraulowe ruchy ramion na lądzie, w staniu i w marszu.
22. Poślizg, zagarnięcie wody jedną ręką, potem drugą, aż do ułożenia ramion wzdłuż tułowia.
23. Poślizg, zagarnięcie wody jedną ręką, potem drugą, powstanie.
24. Imitujące ćwiczenia na lądzie, w różnym tempie i w marszu.
25. Poślizg, zagarnięcie wody rękami, przenoszenie ramion nad wodą (do 5 razy).
26. Poślizg, zagarnięcie wody rękami, kraulowe ruchy nóg.
27. Poślizg, zagarnięcie wody rękami, kraulowe ruchy nogami, stopniowy wydech.
28. Kraul bez przenoszenia ramion nad wodą.
29. Pływanie kraulem na piersiach z pełną koordynacją, ze stopniowym zwiększeniem dystansu aż do 15m<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> L.A. Jaczynowski: *Sięciowe modele nauczania ruchu*. Warszawa 1978. Sport i Turystyka, s. 100.

Precyzyjne ciągi metodycznego nauczania-uczenia się opracowano dla wszystkich elementów poszczególnych dyscyplin sportowych. W piłce ręcznej, na przykład, zostały opisane ciągi metodycznego nauczania podań, chwytów, prowadzenia piłki, zwodów, rzutów na bramkę, taktyki atakowania, taktyki obrony, techniki i taktyki gry bramkarza. Ciągi metodyczne nie tyle dotyczą jednak samych elementów gry, ile ich szczegółowych, ściśle określonych sposobów technicznych wykonania danego ruchu. Piłkarza ręcznego, na przykład, nie uczy się rzutu na bramkę w ogóle, lecz rzutów określonymi efektywnymi sposobami (technikami), takimi jak: rzut z biegu, z wyskoku, z padem itp. W metodyce nauczania piłki ręcznej mówi się więc o ciągu nauczania rzutu z biegu, z wyskoku itd.<sup>123</sup>. Analogicznie ma się sprawa we wszystkich innych dyscyplinach sportowych.

Nauczyciel (instruktor, trener), który dobrze opanował ruchowo i pamięciowo ciągi metodycznego nauczania-uczenia się zadań ruchowych oraz pedagogiczne zasady nauczania, ma bardzo ułatwione zadanie prowadzenia procesu szkoleniowego, a efekty końcowe nauczyciela są szybkie i trwałe, pod warunkiem jednakże, że jego poczynaniom będzie towarzyszyło zaangażowanie uczniów. Opanowywanie technik ruchu bowiem to zawsze długotrwały proces nie tylko dydaktyczny, ale i wychowawczy, w którym uczniowie pod kierunkiem nauczyciela, przy świadomym i aktywnym udziale, osiągają konkretne zamierzone umiejętności, wiadomości i nawyki.

Po pewnym doświadczeniu, dobry nauczyciel potrafi zawsze zastosować w miarę niezawodny ciąg zadań (ćwiczeń), aby rozwiązać wszystkie standardowe główne zadania szkoleniowe w ramach swojej specjalności. Można więc z pewnym zastrzeżeniem powiedzieć o takim nauczycielu, że w swojej pracy pedagogicznej stosuje określone algorytmy. Według J. Kozińskiego „algorytm to niezawodny przepis, który jednoznacznie określa, jaki skończony ciąg operacji należy kolejno wykonać, aby rozwiązać wszystkie zadania danej klasy”<sup>124</sup>. Algorytmy mogą mieć wąski lub szeroki, bardziej uogólniony zakres. Przykładem wąskiego

---

<sup>123</sup> Czymś innym natomiast jest makrometodyka, rozumiana jako proces metodycznego nauczania dyscypliny sportowej, np. piłki ręcznej, koszykówki, łyżwiarstwa figurowego itp. zgodnie z logicznym programem (planem, rozkładem materiału nauczania). Ciągi metodycznego nauczania ćwiczeń ruchowych należą do tzw. mikrometodyki (Por. L.A. Jaczynowski: *Sieciowe modele nauczania ruchu*. Warszawa 1978, Sport i Turystyka).

<sup>124</sup> J. Koziński: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa 1969, PZWS, s. 54.

zakresu algorytmów mogą być ciągi metodycznego nauczania określonych zadań ruchowych (głównych).

Najbardziej ogólny zakres posiada natomiast algorytm kształtowania wszelkich standardowych umiejętności i nawyków ruchowych, sprowadzających się do trzech kolejnych etapów:

1. Wytworzenie podstawowego wyobrażenia o nauczonym ćwiczeniu i próby wykonania go przez ucznia.
2. Opanowanie ćwiczenia ruchowego za pomocą wielokrotnego powtarzania go i usuwania błędów.
3. Utrwalenie i doskonalenie techniki ćwiczenia drogą wielokrotnego powtarzania i korygowania formy ruchu.

W pierwszym etapie nauczania staramy się, aby uczeń opanował odpowiednie wiadomości o nauczonym ruchu, a dzięki nim wytworzył sobie prawidłowe wyobrażenie, jak daną czynność należy wykonać. Posługujemy się przy tym pokazem popartym niezbędnymi objaśnieniami oraz stawianiem ćwiczącemu konkretnego zadania ruchowego.

W drugim etapie, w wyniku wielokrotnego powtarzania ćwiczenia pod kontrolą nauczyciela i eliminowania błędów, powstaje stereotyp dynamiczny, czyli zorganizowany, zróżnicowany układ procesów wewnętrznych, przejawiających się w swoim zewnętrznym wyrazie w umiejętności bezbłędnego wykonania danego działania ruchowego. Inaczej mówiąc, wiadomościami na temat reguł o poprawnym wykonaniu ruchu (techniki) uczeń potrafi posłużyć się w praktyce.

Trzeci etap to przekształcenie umiejętności w nawyk. Umiejętność ciągle jeszcze wymaga dużego wysiłku świadomości. Zmniejszenie tego wysiłku lub zupełne jego wyeliminowanie osiągnie uczeń w toku dalszego, samodzielnego, systematycznego powtarzania przyswojonej umiejętności i doskonalenia jej. W wyniku tej aktywności tworzy się nawyk ruchowy, a tym samym cel działalności pedagogicznej zostaje osiągnięty.

W praktyce proces kształtowania umiejętności i nawyków odbywa się w następującej kolejności:

1. Uświadomienie uczniom nazwy i znaczenia danej umiejętności.
2. Podanie reguł działania dla poprawnego wykonania ruchu.



3. Wzorowy pokaz danej czynności.
4. Wykonywanie przez uczniów ćwiczenia pod kontrolą nauczyciela.
5. Samodzielne, systematyczne wykonywanie przez uczniów ćwiczeń rozłożonych w odpowiednim czasie.

W układzie tym etapy 2 i 3 wzajemnie się uzupełniają, wobec czego mogą być dowolnie przedstawione.

Podanie nazwy i znaczenia danej umiejętności wywołać powinno u uczniów tak ważną w procesie nauczania koncentrację uwagi i zainteresowania wynikami oczekującej ich pracy.

Omówienie reguł działania wpłynie na to, że proces ćwiczenia będzie przebiegał świadomie i zapobiegnie nadużywaniu nie pobudzającej do samodzielnego myślenia metody prób i błędów. Na przykład, ucząc techniki rzutu oszczepem, nauczyciel odwołując się do poznanych na lekcjach fizyki wiadomości z zakresu dynamiki, przypomina uczniom, że m.in. efekt działania siły (wynik w rzucie oszczepem będzie tym lepszy, im dłuższa jest droga działania siły, wobec czego rękę trzymającą oszczep przed rzutem należy wyprostować i odprowadzić jak najdalej, w tył, w dół, tułów odchylić do tyłu i wykonać rzut, utrzymując jak najdłużej kontakt z oszczepem. Objasnienia słowne powinny być krótkie, treściwe, obejmujące jedynie najistotniejsze momenty i tylko wtedy stosowane, gdy zachodzi potrzeba. Szczegółowy opis ćwiczenia na lekcjach wychowania fizycznego jest błędem, ponieważ jednorazowe wprowadzenie znacznej liczby informacji uniemożliwia ćwiczącym zrozumienie istoty ruchu, a ponadto zajmuje zbyt dużo czasu.

Pokaz jest jednym z najważniejszych środków metodycznych dla kształtowania umiejętności i nawyków. Dzięki wzorowemu pokazowi przez demonstratora i towarzyszącej pokazowi uważnej obserwacji ze strony uczniów, powstaje w ich korze mózgowej poprawny „obraz myślowy” ruchu, który wraz z wyjaśnieniem słownym stwarza prawidłowe wyobrażenie demonstrowanego ruchu.

Pokaz może być wykonany przez nauczyciela lub doświadczonego ucznia. Bardzo dobre rezultaty daje wnikliwe analizowanie kinogramów i wyświetlanie w zwolnionym tempie filmów pokazujących ruch w wykonaniu najlepszych techników danej specjalności. Przyswojenie jednak prawidłowych, trwałych wyobrażeń o ruchu nastąpi dopiero po

wielokrotnej, wnikliwej obserwacji demonstrowanego ćwiczenia i zwróceniu uwagi na jego najistotniejsze elementy oraz różnice i podobieństwa do znanych już ćwiczeń.

W praktyce najczęściej nauczyciel łączy omówienie reguł działania ruchu z pokazem wzoru danej czynności. Najpierw pokazuje ćwiczenie w tempie normalnym, następnie powtarza ten sam ruch w zwolnieniu z równoczesnym objaśnieniem słownym najistotniejszych elementów zadania, po czym, gdy zajdzie potrzeba, pokazuje jeszcze kilka razy w tempie zwolnionym i na koniec znowu w tempie normalnym.

Gdy wszyscy uczniowie już wiedzą, jak należy wykonać zadanie, mogą przystąpić do prób wykonania go pod kontrolą nauczyciela. Nauczyciel śledzi pilnie ruchy uczniów, wskazuje na istotne błędy i koryguje je indywidualnie lub – gdy większość wychowanków popełnia błędy, przerywa ćwiczenia i przez ponowny pokaz i objaśnienie wykazuje ćwiczącym, na czym polegał błąd i co trzeba zrobić, aby go uniknąć.

Systematyczne i samodzielne powtarzanie przyswojonej umiejętności doprowadza do przekształcenia umiejętności w nawyk, który charakteryzuje się doskonałością wykonania zadania zarówno pod względem technicznym i estetycznym jak i pod względem efektywności. Na tym etapie następuje daleko zaawansowana automatyzacja czynności ruchowej. Uczeń teraz skupia uwagę nie na fakcie, jak wykonać ruch, lecz na tym, aby wykonać go z możliwie największym efektem.

Omówione wyżej etapy kształtowania umiejętności i nawyków ruchowych zostały podane w sposób uproszczony.

W nauczaniu spotykamy się jednak zazwyczaj z ruchem bardzo trudnym, złożonym. Jednoczesne zwrócenie uwagi na wszystkie jego elementy jest niemożliwe. Najczęściej, ucząc ćwiczenia zasadniczego w całości, zgodnie z regułą „od prostego do złożonego”, zwracamy szczególną uwagę na prostą, lecz równocześnie najistotniejszą część składową ruchu, np. na odbicie w skoku w dal. Po opanowaniu „istoty ruchu”, zgodnie z regułą „od znanego do nieznanego”, wykonując zadanie w dalszym ciągu w całości, koncentrujemy uwagę i wysiłek na dalszych, nie opanowanych jeszcze elementach, a potem na doskonaleniu szczegółów nauczania danego ruchu.

Podany sposób nauczania jest charakterystyczny dla metody całościowej (syntetycznej). W pewnych warunkach dobre rezultaty szkoleniowe można również osiągnąć,

uczając techniki metodą cząstkową (analityczną), której istotę stanowi oddzielne nauczanie trudnych elementów zadania ruchowego, późniejsze połączenie ich w jedną całość i doskonalenie zadania jako całości. Metodę cząstkową zaleca się stosować w konkurencjach bardzo trudnych i złożonych (np. skok o tyczce, bieg przez płotki, złożone zadania na przyrządach gimnastycznych itp.), przede wszystkim w pracy z młodzieżą, która specjalizuje się w danych konkurencjach. Szczególnie dobre rezultaty osiąga młodzież przy zastosowaniu nauczania metodą kombinowaną (kompleksową). Metoda ta polega na ćwiczeniu techniki ruchu zasadniczo w całości, a napotykanym trudnym elementom uczymy osobno, po czym ponownie wplątamy je do całości ćwiczenia w celu dalszego doskonalenia.

Proces opanowania ćwiczeń nie postępuje równomiernie podczas całego toku nauczania. Nierównomierny jest także postęp poszczególnych uczniów w opanowywaniu konkretnych ćwiczeń. Zależy to od wielu czynników: od ogólnego przygotowania fizycznego, aktywności i frekwencji na zajęciach, uzdolnień, samopoczucia ćwiczących.

W procesie nauczania ruchu prowadzonym metodą zadaniową-ściłą sprawą dużej wagi jest problem eliminowania błędów.

Początkujący w okresie uczenia się zawsze popełniają błędy. Nikt nie jest od nich wolny. Nauczyciel powinien umieć błędy wykryć, a następnie zastosować takie uwagi słowne lub ćwiczenia specjalne, które by pozwoliły uczącemu się błąd wyeliminować. Nie należy wskazywać na wiele błędów równocześnie. Należy wskazać błąd podstawowy, ponieważ inne zazwyczaj z niego wypływają. Wyeliminowanie ogniska błędów wygasza równocześnie błędy pochodne.

Procesy nauczania ruchu metodą zadaniową-ściłą są opisane w licznych podręcznikach metodyk szczegółowych.

Metoda zadaniowa-ściła może być stosowana zarówno w wychowaniu fizycznym, sporcie wyczynowym, rehabilitacji leczniczej, jak i rekreacji dorosłych. Może ona również spełniać funkcję pedagogicznego porządkowania procesów treningowych nastawionych na rozwój cech motorycznych.

### 6.3.3.3. Metoda programowanego uczenia się

Metoda programowanego uczenia się powstała w latach pięćdziesiątych. Ogólne podstawy teoretyczne nauczania programowanego stworzył B. F. Skinner, psycholog amerykański. Problematykę tę rozwinęli: N. A. Crowder, L. M. Landa i wielu innych. Po wielokrotnych modyfikacjach metoda ta przyjęła się z różnym powodzeniem w przedmiotach o charakterze teoretycznym. Na gruncie wychowania fizycznego możliwość zastosowania metody programowanego nauczania zaczęto badać na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. W Polsce badania nad zastosowaniem tej metody w lekcjach wychowania fizycznego przeprowadziła T. Raczkowska-Bekiesińska, pracownik naukowy Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie<sup>125</sup>.

Metoda programowanego uczenia się w wychowaniu fizycznym polega na tym, iż uczeń samodzielnie uczy się określonego zadania ruchowego na podstawie przygotowanego przez nauczyciela programu w postaci broszury lub tablic poglądowych z odpowiednimi instrukcjami. Program jest niczym innym, jak precyzyjnie uporządkowanym liniowym ciągiem ćwiczeń metodycznych i czynności, prowadzących najkrótszą drogą do opanowania nowych umiejętności ruchowych. Cel dydaktyczny, jaki osiągnięty jest za pomocą tej metody, jest więc taki sam jak w metodzie zadaniowej-ściślej. Zdecydowanie różne są jednak cele wychowawcze w omawianych metodach. W metodzie programowanego uczenia się uczniowi pozostawia się pełną swobodę uczenia się<sup>126</sup> samokontroli i samooceny, czego nie przewiduje się w procesie nauczania-uczenia się innymi metodami odtwórczymi. Dla dokładniejszego scharakteryzowania omawianej metody oddajemy głos samej autorce programu nauczania skoku zawrotnego przez skrzynię gimnastyczną, przeznaczonego dla dziewcząt w wieku 10-13 lat.

„Metoda nauczania programowanego – pisze T. Raczkowska-Bekiesińska – ...uwzględnia najnowsze zdobycze nauki i realizuje słuszne postulaty:

- eliminowania sytuacji sprzyjających tworzeniu się błędów i luk w procesie uczenia się,

---

<sup>125</sup> T. Raczkowska-Bekiesińska: Próba modyfikacji procesu uczenia się ruchu przy zastosowaniu elementów nauczania programowego (W: Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania fizycznego. Praca zbiorowa pod red. M. Niewiadomskiego. Warszawa 1970, AWF. I tej samej autorki: Z badań nad zastosowaniem nauczania programowego w wychowaniu fizycznym. „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie”, 1974, t. III).

<sup>126</sup> Stąd moja propozycja nazywania tego sposobu metodą programowanego uczenia się. Samodzielność ucznia w procesie uczenia się jest bowiem najważniejszą cechą tej metody, a nie „nauczanie”.

- wytwarzania u uczniów postawy aktywnej i zaangażowanej,
- indywidualizowania treści i tempa uczenia się stosownie do poziomu i aktualnych możliwości uczniów,
- dostarczania dodatknych motywów uczenia się przez częstą kontrolę i ocenę oraz nagradzanie pozytywnych reakcji,
- wytwarzania w procesie nauczania sprzężenia zwrotnego, regulującego dopływ informacji w zależności od stopnia opanowania określonych partii materiału,
- przedstawienia programu nauczania specjalnie opracowanego i zweryfikowanego na materiale empirycznym, zapewniając tym samym właściwe dostosowanie treści nauczania i sposobu ich przekazywania do poziomu uczniów, dla których program jest przeznaczony.

Materiał nauczania przedstawiony jest w formie konkretnych zadań ruchowych zalecanych do wykonania z określoną liczbą powtórzeń. Większość tych zadań wyposażona jest w przedmioty odgrywające rolę regulatora ruchów ćwiczącego i miernika dobrze lub źle wykonanego zadania ruchowego. Za pomocą tych regulatorów przedmiotowych ćwicząca sama może ocenić swą działalność bezpośrednio po zakończeniu ćwiczeń i – w zależności od jej wyniku – pokierować dalszymi swoimi krokami w toku uczenia się. Uczennice mniej zdolne, mające pewne trudności w bezbłędnym opanowaniu niektórych zadań ruchowych, otrzymują pomoc w postaci dodatkowych ćwiczeń pomocniczych... Będzie to dłuższa droga uczenia się, ale uzasadniona potrzebą uzupełniania luk i stosowania większej liczby ćwiczeń przy niższej sprawności ruchowej. Uczennice zdolne nie muszą korzystać z ćwiczeń pomocniczych, będą mogły szybciej opanować materiał programowy, iść krótszą drogą zgodnie z reprezentowanym poziomem usprawnienia osobistego.

Część zaprogramowanego materiału nadaje się do samodzielnej pracy ucznia (np. w formie zadań domowych), pod warunkiem jednak ścisłego przestrzegania instrukcji”. Po czym autorka zwraca się wprost do uczennicy:

„Zanim przystąpisz do samodzielnej pracy z programem, szczególnie uważnie przeczytaj wiadomości wstępne o ćwiczeniu, które masz zamiar opanować. Niezmiernie ważnym momentem w procesie uczenia się jest bowiem uświadomienie sobie celu i potrzeby własnej działalności. Nigdy nie osiągniesz sukcesu, jeśli nie przekonasz siebie, że to, co

zamierzasz zrobić, jest słuszne, potrzebne i ważne. Inaczej mówiąc, musisz wyrobić w sobie chęć działania i osiągnięcia celu, a więc pozytywną motywację, która jest motorem wszelkiej działalności ludzkiej.

Następnie autorka podaje instrukcję słowną:

„Skoro już wiesz, czego i po co będziesz się uczyła za pomocą niniejszego opracowania i jeśli – mamy nadzieję – nabrałaś chęci do tego, przejdźmy więc do objaśnienia, w jaki sposób korzystać z tego programu.

Jak już informowaliśmy, uczyć się będziesz kolejno drobnymi porcjami. Każde ćwiczenie opisane jest na jednej stronie. Dopóki nie wykonasz zawartego na tej stronie polecenia – nie wolno ci odwracać kartki i przechodzić do zadania następnego. Musisz ściśle przestrzegać tej zasady. Ważne jest również, abyś wykonywała taką liczbę powtórzeń każdego ćwiczenia, jaka jest zalecana w danym przypadku. W żadnym razie nie zmniejszaj jej, bo potem możesz mieć kłopoty przy ćwiczeniach trudniejszych.

W dalszych partiach materiału zwróć uwagę na przedmioty wkomponowane w poszczególne zadania ruchowe. Przedmioty te odgrywają rolę regulatorów twoich ruchów, zwracają one uwagę na najistotniejszą część ćwiczenia i właściwie ukierunkowują twoje czynności. Ponadto za ich pomocą będziesz mogła ocenić, czy zadanie wykonałaś poprawnie, czy nie. Ten fakt wskaże ci dalszą drogę nauki. Jeżeli określoną liczbę powtórzeń wykonałaś bezbłędnie – możesz przerabiać dalsze partie materiału, a więc odwrócić kartkę i przejść do ćwiczeń trudniejszych. Jeżeli natomiast nie udało ci się dobrze wykonać ćwiczenia, musisz skorzystać z pomocy, którą znajdziesz po lewej stronie w ramach dodatkowych oznaczonych linią przerywaną. Są to ćwiczenia pomocnicze, dzięki którym wyeliminujesz błąd, uniemożliwiający ci zaliczenie ćwiczenia w ramce podstawowej. Po wykonaniu określonej liczby powtórzeń ćwiczenia pomocniczego, musisz znowu wrócić do zadania zasadniczego i sprawdzić się. Jeżeli nadal nie uzyskałaś takiej liczby bezbłędnych powtórzeń, jaka jest przewidziana, to znaczy, że jeszcze niedostatecznie opanowałaś dany element i ponownie musisz wrócić do ćwiczenia pomocniczego. Jest to dłuższa, ale pewniejsza droga uczenia się. Zapobiega ona powstawaniu zaległości, które w dalszych partiach materiału spiętrzyły się i uniemożliwiły nauczanie całości skoku. Dopiero prawidłowe wykonanie

wszystkich powtórzeń ćwiczenia podstawowego pozwoli ci przejść dalej i opanować ćwiczenia trudniejsze.

Przerabiając dokładnie według instrukcji materiał ruchowy zawarty w niniejszym zaprogramowanym opracowaniu, możesz mieć pewność, że szybko osiągniesz swój cel.

Bądź dla siebie sprawiedliwym sędzią!

Życzymy ci powodzenia w pracy nad sobą<sup>127</sup>

Na dalszych kartkach program zawiera rysunki i bardzo krótkie, trafne uwagi słowne dotyczące poszczególnych zadań (kroków).

Schemat czynności nauczyciela i uczniów w procesie realizacji zadania ściśle określonego metodą programowanego uczenia się jest następujący:

### **Czynności nauczyciela**

### **Czynności uczniów**

#### **I. Czynności przygotowawcze:**

(jak w metodzie zadaniowej-ścislej)

#### **II. Czynności motywujące:**

#### **II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:**

(jak w metodzie zadaniowej-ścislej)

#### **III. Czynności informujące:**

#### **III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji (myślenia):**

1. Uczeń uzyskuje informacje dotyczące zadania w postaci instrukcji zawartej w broszurze lub tablicach poglądowych.

1. Napięcie uwagi, przetwarzanie informacji, tworzenie nowej „sieci poznawczej” i na tym tle wyobrażenia zadania do wykonania.

#### **IV. Czynności naprowadzające:**

1. Nie występują

#### **IV. Czynności unikania błędów:**

1. Odkrycie i uświadomienie trudności.
2. Ustalenie sposobu naprawy niepowodzenia na podstawie instrukcji.
3. Poprawne wykonanie zadania z samokontrolą

---

<sup>127</sup> T. Raczkowska-Bekiesińska: Programowane nauczanie skoku zawrotnego. Warszawa 1972, AWF, s.3-6.

#### **V. Czynności kontrolne**

1. W stosunku do zadania nie występują, istnieje natomiast ogólny nadzór nad pracą zachowaniem się uczniów.

#### **VI. Czynności korekcyjne:**

1. Nie wstępują.

#### **VII. Czynności zabezpieczające:**

1. Zabezpieczenie miejsca ćwiczeń.
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas realizacji zadania.

#### **V. Samokontrola:**

1. Proces uczenia się całkowicie sterowany jest samokontrolą i samooceną.

#### **VI. Czynności autokorekcyjne**

1. Według decyzji ucznia

#### **VII. Samoochrona:**

1. Współdziałanie w zabezpieczeniu miejsca ćwiczeń.
2. Uświadomienie przestróg, postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.

Liczne badania eksperymentalne przeprowadzone za granicą w latach siedemdziesiątych nad możliwością i wartością stosowania w praktyce wychowania fizycznego metody programowanego nauczania dały przeważnie pozytywne rezultaty<sup>128</sup>. Trudności w upowszechnianiu tej metody polegają nie tylko na trudnościach w konstruowaniu programów, lecz głównie na kłopotach ze zdobyciem potrzebnych środków wizualnych (tablic, broszur itp.) oraz koniecznością częstego ich zmieniania. Masowa produkcja tego rodzaju gotowych dobrych programów mogłaby rozwiązać ten najtrudniejszy problem omawianej metody. W tym celu należy – według N. A. Landy – „zbudować programy, które opierałyby się na trafnej diagnozie mechanizmów psychologicznych, tkwiących u podstaw przyswajanych sobie przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków. Musiałyby to być programy zindywidualizowane, gdyż właśnie w braku tej cechy tkwi główna przyczyna trudności i niepowodzeń w nauce, zapewniające realizację precyzyjnie formułowanych celów kierowania działalnością poznawczą dzieci i młodzieży; informujące nauczyciela w sposób wyczerpujący o stosowanych przez uczniów sposobach – a nie tylko o wynikach uczenia się”<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup>E. Röttger: Nauczanie programowane - eksperyment pedagogiczny w zakresie gimnastyki przyrządowej. „Sportunterricht” 1974, nr 12, s. 133-140. Marx Stölting I.: Programowane nauczanie pływania z pomocą tablic nauczających. „Sportunterricht” 1975, nr 7, s. 77-80 i wiele innych.

<sup>129</sup>C. Kupisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego*. Warszawa 1974, PWN. s. 143.



#### 6.3.3.4. *Metoda zabawowa-naśladowcza i zabawowa-klasyczna*

Zabawa w klasycznym pojęciu filozoficzno-socjologicznym jest swobodnym działaniem. Nakazana zabawa nie jest już zabawą. Co najwyżej, może być poleconym odtworzeniem zabawy. Zabawa jest zbyteczna. Potrzeba jej staje się tylko o tyle gwałtowna, o ile wywodzi się z niej przyjemność. Nie zostaje ona narzucona koniecznością fizyczną, a tym bardziej obowiązkiem moralnym. Nie jest zadaniem... Dopiero wtórnie, wskutek tego, że staje się ona funkcją kulturalną, pojawiają się w związku z nią pojęcia przymusu, zadania i obowiązku<sup>130</sup>. Informacja zawarta w ostatnim zdaniu jest bardzo istotna, ponieważ właśnie ona stwarza logiczną przesłankę podporządkowania różnych form zabawowych normom zamierzonego, celowego działania wychowawczego w przedszkolach i szkołach. Zbiorem norm i sposobów porządkujących działania wychowawcze w zabawie jest *m e t o d a z a b a w o w a*. Inaczej mówiąc zabawa sama w sobie jest *f o r m ą* spontanicznego zachowania się dziecka, natomiast *m e t o d ą* jest zespół celowych czynności wychowawcy zmierzających do nadania zabawom uporządkowanego charakteru oraz osiągnięcia określonych celów wychowawczych i kształcących, przy zachowaniu możliwie dużej swobody działania i atmosfery radości. Rolę wychowawcy w zabawie dziecka trafnie ujął Jędrzej Śniadecki. pisząc: „Trzeba, żeby się dzieci uczyły, igrając i swawoląc, a do nas należy takie im podawać zabawki, takimi je tylko rzeczami zajmować, w takie miejsce naprowadzać, gdzie się mogą nauczyć, czego żądamy”<sup>131</sup>. B. Nawroczyński natomiast zwraca uwagę na to, iż „w dobrym wychowaniu nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu”<sup>132</sup>, wskazując tym samym, iż w instytucjonalnym procesie dydaktyczno-wychowawczym nie może być mowy o takiej swobodzie zachowania się, jaka ma miejsce w zabawie w czasie wolnym dziecka. Nie można we współczesnej szkole oprzeć się wyłącznie na wrodzonych impulsach ucznia, na jego zmiennych pragnieniach i na przemijających zamierzeniach, bowiem obiektywny świat zjawisk przyrodniczych, społecznych i technicznych poznać można w

---

<sup>130</sup> J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. (W: *Filozofia i socjologia kultury fizycznej*. Wybór tekstów pod red. Z. Krawczyka. Warszawa 1974, PWN, s. 372).

<sup>131</sup> J. Śniadecki: *O fizycznym wychowaniu dzieci*. (1840) wznowienie: Wrocław 1956, Ossolineum.

<sup>132</sup> Cytat - A. Kamiński. (W: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1966, PZWS, wyd. II, s. 170).

sposób stopniowy i systematyczny, zgodnie z wewnętrzną logiką procesu nauczania<sup>133</sup>. Powiedzmy to raz jeszcze: prowadzenie zajęć z małymi dziećmi w przedszkolu i niższych klasach szkoły podstawowej wymaga określonej odrębnej metody. Jest nią metoda zabawowa.

Współcześnie w metodzie zabawowej można wyróżnić dwie zasadnicze odmiany. Jedną z nich funkcjonuje jako metoda zabawowo-naśladowcza, niegdyś nazywana formą zabawową-naśladowczą. Drugą odmianę stanowi klasyczna metoda zabawowa. Pierwsza z nich związana jest ze stosowaniem ćwiczeń gimnastycznych, druga z zabawami i grami ruchowymi. I chociaż zabawa, jako kulturowa forma zachowania się ludzi, była znana od tysięcy lat, to jednak w celowo prowadzonym procesie wychowania fizycznego zaczęto ją wykorzystywać w sposób metodyczny dopiero na przełomie XIX i XX wieku.

Dokonał tego Szwedka E. Falk (1873-1951) i niemal jednocześnie Józef Gotfryd Thulin (1875-1965), także Szwed.

#### A. Metoda zabawowa-naśladowcza

Metoda ta jest dostosowana do rozwoju psychofizycznego dzieci w wieku przedszkolnym i dzieci z klasy I szkoły podstawowej. Stawianie dzieci w sytuacji zadaniowej polega na wywoływaniu u dzieci określonego myślowego obrazu przedmiotu czy zjawiska, którego istotą jest ruch i zaleceniu naśladowania go. Zadaniem dzieci może być naśladowanie czynności ludzi, zwierząt, postaci z bajek, ruchu mechanizmów, a także takich zjawisk przyrody, jak na przykład: grzmot, wiatr, deszcz itp.

Realizacja zadań ruchowych według metody zabawowo-naśladowczej może mieć pomyślny przebieg dzięki następującym czynnościom:

#### **Czynności nauczyciela**

#### **Czynności uczniów**

##### **I. Czynności przygotowawcze**

1. Zapewnienie pomyślnych warunków realizacji zadania (bezpieczne ustawienia, zapewnienie przyborów itp.).

1. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu warunków do realizacji zadania.

---

<sup>133</sup> J. Szaniawski: *Model i metoda*. Warszawa 1965, PWN.

## **II. Czynności motywujące:**

1. Atrakcyjne określenie obiektu lub zjawiska do naśladowania.

## **III. Czynności informujące**

Jak wyżej

## **IV. Czynności naprowadzające:**

1. Stwierdzenie niezgodności z zasadami bezpieczeństwa lub zasadami fizjologiczno-higienicznymi.
2. Udzielenie dodatkowych wyjaśnień (objaśnienie, pokaz...).

## **V. Czynności kontrolne:**

1. Stała obserwacja zachowania się uczniów podczas realizacji zadania.

## **VI. Czynności korekcyjne:**

1. Podjęcie decyzji odnośnie do sposobu usunięcia błędu.

## **VII. Czynności zabezpieczające**

1. Zabezpieczenie miejsca ćwiczeń.
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas realizacji danego zadania.
3. Czynne zabezpieczanie uczniów podczas wykonywania zadania.
4. Nauczanie zasad samoochrony.

## **II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:**

1. Zainteresowanie i motywacja do naśladowania przedmiotów i zjawisk.

## **III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji (myślenia):**

1. Napięcie uwagi, stworzenie w wyobraźni subiektywnego myślowego przedmiotu lub zjawiska.
2. Praktyczne naśladowanie wyobrażonego przedmiotu lub zjawiska.

## **IV. Czynności współdziałania z nauczycielem:**

1. Uświadomienie trudności.
2. Zrozumienie i dostosowanie się do wyjaśnień.

## **V. Samokontrola**

1. Samokontrola nad poprawnym przebiegiem zadania.

## **VI. Czynności autokorekcyjne:**

1. Współdziałanie z nauczycielem.
2. Uświadomienie przestroż, postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.
3. Współdziałanie z nauczycielem.
4. Przyswojenie i realizacja zasad samoochrony.

## **VII. Samoochrona:**

1. Współdziałanie z nauczycielem.
2. Uświadomienie przestroż, postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.
3. Współdziałanie z nauczycielem. Przyswojenie i realizacja zasad samoochrony.

Stosując tę metodę, opieramy się na wyobrażeniu zdobytym przez dzieci w wyniku bezpośredniej obserwacji lub na wyobrażeniu wywołanym przez wychowawcę za pomocą takich treści, które nawiązują do przeżyć dzieci. Wyzwolony tym samym sposobem ruch będzie zgodny z odbiciem tego, co w wyobraźni dziecka się dokonało pod wpływem podanych informacji lub bezpośredniej obserwacji. Ruchy dziecka nie muszą być dokładnym i ścisłym odtworzeniem zaobserwowanych czynności. Należy w tym wypadku dać dużo swobody dzieciom i pobudzić ich inicjatywę i fantazję. Z drugiej strony nie można pozwolić dzieciom na wykonywanie ruchów niezgodnych z zasadami bezpieczeństwa lub zaleceniami fizjologiczno-higienicznymi. Stąd niekiedy zachodzi potrzeba objaśnienia ruchu przez prowadzącego i poprawiania ćwiczących. Objaśnienie ruchu powinno być krótkie, zrozumiałe, obrazowe i dostosowane do poziomu dzieci, tzn. uwzględniające zasób przyswojonych przez nie pojęć.

Dobór obrazów wyzwalających u dzieci wyobrażenie, a w ślad za nim działania ruchowe, nie może być przypadkowy, lecz logicznie uporządkowany, zgodnie z zasadami budowy lekcji i nastawieniem na konkretny cel. Cel bowiem jest synonimem konkretnej potrzeby dydaktyczno-wychowawczej.

Osiągnięcie zamierzonego celu w zadaniach realizowanych metodą zabawową-naśladowczą zależy w dużym stopniu od poprawnie przyjętej przez ćwiczącego pozycji wyjściowej. Na to zagadnienie nauczyciel musi zwrócić dużo uwagi.

Cel	Określenie zadania	Wykonanie ruchu
1	2	3
1. Wzmocnienie mięśni brzucha	„Wchodzenie po wysokich stopniach schodów”	Marsz z wysokim unoszeniem kolan
2. Wzmocnienie mięśni grzbietu (ćwiczenie antykifotyczne)	„Ślimak pokazuje rogi”	W leżeniu z ramionami opartymi na łokciach – palce z dwóch stron głowy pokazują „rogi” – odchylenie w tył głowy i górnej części kręgosłupa
3. Wzmocnienie mięśni grzbietu w okolicy lędźwiowej (ćwiczenie antylordotyczne)	„Koci grzbiet”	„Kotek śpi” - siad kłęczny podparty, głowa na dłoniach „Kotek się wyciąga” - wyprostowanie nóg i rąk ze wznoszeniem bioder
4. Wzmocnienie mięśni kończyn dolnych	„Ważenie soli”	W staniu w parach - naprzemienne przysiady
5. Wzmocnienie mięśni kończyn górnych	„Mały i duży wiatrak”	Mały wiatrak” - krążenie naprzemienne ramionami: „duży wiatrak” - krążenie ramionami prostymi
6. Wzmocnienie mięśni i wyrobienie elastyczności odcinka piersiowego	„Piłowanie drewna”	Dwójkami, przodem do siebie, z chwytem za ręce – naśladowanie piłowania drewna
7. Równowaga	„Bocian trzepocze skrzydłami”	W staniu na jednej nodze machanie rękami
8. Oswajanie dzieci z wysokością i wspinaniem się po drabinie	„Koty uciekają przed psami”	Wspinanie po drabinie
9. Wyrabianie skoczności	„Małe i duże piłeczki”	Podskakiwanie w miejscu
10. Ćwiczenie mięśni szyi	„Zegar tyka”	W siadzie skrzyżnym lub kłęcznym rytmiczne skłony głowy w bok, w lewo, w prawo („tik”, „tak”)
11. Wzmocnienie kończyn dolnych	„Chód kruka”	W przysiadzie - trzy kroki w przód i trzy podskoki obunóż w miejscu na przemian

W odróżnieniu od metody zabawowej-naśladowczej, strukturalnie związanej z gimnastycznymi formami ruchu, metoda zabawowa również może być związana z różnego rodzaju zabawami i grami ruchowymi, w związku z czym pojawia się konieczność nieco odmiennego podejścia nauczyciela do tego przedmiotu. Dla określenia tej odmienności metodę zabawową strukturalnie związaną z zabawami i grami będziemy nazywać klasyczną metodą zabawową.

#### B. Metoda zabawowa - klasyczna

Metoda ta występuje wtedy, gdy źródłem i inspiracją aktywności ruchowej dzieci jest stworzona przez nauczyciela konkretna sytuacja pedagogiczna, w której podstawową rolę porządkującą i organizującą działania uczestników odgrywa fabuła<sup>134</sup> lub przepis. Fabuła, czyli słowny opis zdarzenia lub sytuacji przesycony wytworami własnej fantazji nauczyciela, jest charakterystyczna dla zabawy. Z chwilą podania przez nauczyciela fabuły zabawy i po jej zorganizowaniu, fabuła staje się zasadniczym czynnikiem sterującym zabawą dzieci, a wychowawca bawi się razem z dziećmi lub dyskretnie czuwa nad jej przebiegiem. Zabawa kończy się, gdy zostanie przerwana przez wychowawcę. Reguły zabawy są zwykle bardzo proste. Gra ruchowa jest nieco bardziej złożona. Grę ruchową od zabawy odróżniają następujące fakty:

- gra ruchowa toczy się według ściśle określonych przepisów.
- w grze występuje współzawodnictwo (zazwyczaj pomiędzy drużynami),
- gra kończy się automatycznie z chwilą wygrania współzawodnictwa przez jakiś zespół lub jednostkę.

Tym, czym dla zabawy jest fabuła, tym dla gry ruchowej są przepisy, które sterują przebiegiem gry. Chociaż gra teoretycznie odróżnia się od zabawy, to jednak w istocie rzeczy jest zabawą i jako taka podlega założeniom i regułom metody zabawowej.

Zabawy i gry ruchowe mają zastosowanie nie tylko w szkole, w świetlicy, w halach sportowych i na boiskach, lecz również w terenie otwartym. „Mówiąc o zabawach i grach ruchowych, pragnąłbym zwrócić uwagę na ćwiczenia, zabawy i gry terenowe – pisze R. Trześniowski. Są to formy bardzo bliskie zabawom ruchowym, im pokrewne. Są one często

---

<sup>134</sup> Fabuła w języku łacińskim znaczy „opowiadanie, bajka”. To, co robi nauczyciel, podając fabułę zabawy, to swoista fabulacja, która z psychologicznego punktu widzenia oznacza: „opowiadanie lub opis przesycony wytworami własnej fantazji”. (W: Słownik wyrazów obcych. Warszawa 1958, PWN, wyd. III, s. 205).

znane pod mianem „zabaw harcerskich”, a niekiedy utożsamiane z atletyką terenową. W polskich programach wychowania fizycznego dzieci, zabawy tego typu były bardziej mocno lansowane i bardzo zalecane. Zabawy i gry ze względu na swą różnorodność i atrakcyjność mają zastosowanie również we wszystkich dyscyplinach sportowych, gdzie spełniają, między innymi, funkcję: rekreacyjną, wychowawczą, dydaktyczną i kształtującą cechy motoryczne<sup>135</sup>.

Realizacja zabaw i gier zgodnie z regułami metody zabawowej-klasycznej wymaga następujących czynności:

<b>Czynności nauczyciela</b>	<b>Czynności uczniów</b>
<b>I. Czynności przygotowawcze:</b> 1. Zapewnienie pomyślnych warunków przeprowadzenia zabaw i gier (zapewnienie przyborów i miejsca, ustawienie itp.).	1. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu warunków do realizacji zabaw i gier.
<b>II. Czynności motywujące:</b> 1. Podanie fabuły zabawy lub przepisów gry.	<b>II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:</b> 1. Zainteresowanie udziałem w zabawie lub grze.
<b>III. Czynności informujące:</b> 1. Jak wyżej.	<b>III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji (myślenia):</b> 1. Napięcie uwagi, praktyczny udział w zabawie (grze), samodzielne przejawianie zachowań zgodnie z fabułą (przepisami).
<b>IV. Czynności naprowadzające:</b> 1. Stwierdzenie niezgodności z fabułą lub przepisami. 2. Udzielenie wyjaśnień.	<b>IV. Czynności naprawiające błędy:</b> 1. Uświadomienie istoty niezgodności. 2. Zrozumienie i dostosowanie się do wyjaśnień.
<b>V. Czynności kontrolne</b> 1. Stała obserwacja zachowania się uczniów w zabawie (grze).	<b>V. Samokontrola:</b> 1. Samokontrola nad poprawnym przebiegiem zabawy (gry).

---

<sup>135</sup> Tę funkcję zabaw i gier mocno zaakcentowali w swoich pracach: Z. Stawczyk: Gry i zabawy ruchowe oraz gry drużynowe. (W: Metodyka wychowania Fizycznego w klasach V-VIII. Praca zbiorowa pod red. J. Kutzner. Warszawa. 1970, PZWS, s. 129-178).

## **VI. Czynności korekcyjne:**

1. Podjęcie decyzji odnośnie do sposobu usunięcia błędów w zachowaniu się uczniów.

## **VII. Czynności zabezpieczające:**

1. Zabezpieczenie miejsca zabawy (gry).
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas zabawy (gry).

## **VI. Czynności autokorekcyjne:**

1. Naprawianie popełnionych błędów.

## **VII. Samoochrona:**

1. Współdziałanie z nauczycielem
2. postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.

Zabawy i gry stają się niezastąpionym środkiem wychowawczym wtedy, gdy prowadzący je potrafi nimi umiejętnie operować, tzn. gdy zna metodykę prowadzenia zabaw i gier. W sprawie szczegółowej metody prowadzenia zabaw i gier ruchowych oddajemy głos znawcy tego zagadnienia – A. Ślęczkowskiemu.

„Jednym z podstawowych warunków prawidłowego prowadzenia zabaw i gier – pisze A. Ślęczkowski – jest ich gruntowna znajomość. Posiadanie bogactwa zasobu różnorodnych zabaw pozwoli na odpowiedni ich dobór, urozmaicenie oraz dowolne operowanie nimi w zależności od miejsca, liczebności zespołu, zainteresowań, posiadanych przyborów i od różnych sytuacji, w jakich zabawa się odbywa.

Odpowiedni dobór to m.in.:

- zapewnienie wszechstronnego ruchu wszystkim uczestnikom zabawy,
- uwzględnienie w zestawie możliwie największej liczby rodzajów zabaw i gier,
- dostosowanie treści zabaw do konkretnych warunków, w jakich się odbywa.

Drugim istotnym warunkiem jest dobra organizacja. Zabawa winna być tak organizowana, by kształciła i wychowywała.

Na dobrą organizację zabawy składają się:

- wybór odpowiedniego miejsca.
- umiejętne kierowanie grupą,
- przestrzeganie bezpieczeństwa,
- dobór i prawidłowe wykorzystanie przyborów,
- właściwe wykorzystanie sytuacji wychowawczych,
- odpowiednia postawa prowadzącego.



## Wybór miejsca

Zabawy i gry można prowadzić w różnych warunkach. Najodpowiedniejszym miejscem dla zabawy jest niezbyt duża otwarta przestrzeń w terenie, o równej nawierzchni trawiastej, np. przyszkolne boiska sportowe, miejskie stadiony, place zabaw i gier w osiedlach mieszkaniowych, ogrody jordanowskie, podwórka domowe.

## Kierowanie grupą

Kierowanie grupą jest uzależnione przede wszystkim od jej liczebności, od miejsca zabawy i sytuacji, w jakiej się odbywa. Najmniejsza liczba uczestników to 6 osób. Najodpowiedniejszą liczebnie grupą jest 18-20 uczestników. Można także prowadzić zabawy ze znacznie większymi grupami liczącymi 40-60 osób.

Generalną zasadą dla prowadzącego w czasie trwania zabawy jest nieprzerywanie jej i niesugerowanie własnych koncepcji, jeśli zabawa przebiega prawidłowo, ma powodzenie, wzbudza zapał i duże zainteresowanie uczestników. Nie należy dyrygować, rozkazywać, lecz umiejętnie kierować, tzn. odpowiednio dzielić na zastępy, rozstawiać, wyznaczać miejsca, rozdawać przybory, innymi słowy – sprawnie organizować. Unikać długich, nużących opisów, objaśnień, powtórzeń. Opis nowej zabawy odbywa się równocześnie z jej organizowaniem (ustawieniem, rozmieszczeniem, wyznaczaniem itp.). Wszystkie uzupełniające szczegóły podaje się podczas trwania zabawy czy gry.

## Przestrzeganie bezpieczeństwa

Mylne jest mniemanie, że podczas zabawy rzadko kiedy uczestnicy ulegają wypadkom... Niezależnie od swobody działania w zabawie, na uwagę zasługuje utrzymanie odpowiedniej dyscypliny, eliminowanie brawury i brutalności, przestrzeganie zasad gry i przewidywanie, skąd może nadejść zagrożenie. Są to podstawowe warunki bezpieczeństwa w zabawie.

## Dobór i prawidłowe zastosowanie przyborów

Przeprowadzenie zabawy wymaga wcześniejszego przygotowania odpowiednich przyborów. Stosowanie przyborów sprzyja właściwej interpretacji treści zabaw, przy czym operowanie przyborem ma duże walory wychowawcze i kształcące; wyzwala wiele inicjatyw ruchowych, pomaga w improwizacji, rozwija wrażenia estetyczne i przyczynia się do utrzymania pogodnego nastroju.

Ważne jest wcześniejsze zapoznanie uczestników z przyborem (nazwa, umiejętność trzymania, posługiwania się nim itp.). Sprawne i prawidłowe rozdawanie przyborów uczy porządku, oszczędza czas, wyrabia dyscyplinę i umiejętność podporządkowania się przepisom.

#### Wykorzystanie sytuacji wychowawczych

Każda zabawa przeprowadzona prawidłowo kształci i wychowuje. Występują w niej momenty wychowawcze, które prowadzący wykorzystuje natychmiast po ich zaistnieniu. Sytuacje, w których przed grającymi stają takie zadania, jak: pomoc słabszemu, opieka nad niepełnosprawnym, poszanowanie mienia społecznego, odpowiedzialność jednostki za powodzenie grupy, umiejętność zachowania się po przegranej, wreszcie obowiązkowość, karność, uczciwość, przytomność umysłu, dzielność itp. Występują niemal podczas każdej zabawy i gry. Wychowując, należy reagować zarówno na negatywne, jak i pozytywne zjawiska. Zaistniałą sytuację wychowawczą omawia się także przy końcu zajęć, tak, aby każdy uczestnik uświadomił sobie, jak w danym wypadku należy się zachować.

#### Postawa prowadzącego

Prowadzący zajęcia spełnia funkcję kierowniczą, lecz nie dyryguje. Istotny jest jego sposób odnoszenia się do uczestników zabawy, wygląd zewnętrzny, głos, sposób poruszania się, ustawiania przed grupą, umiejętność oceniania wyników, sprawiedliwość, a równocześnie pogoda i humor.

Dobra znajomość treści zabaw i przepisów gry, umiejętność właściwej interpretacji różnych rodzajów zabaw w zależności od warunków, w jakich jest prowadzona, przyczynia się do stworzenia odpowiedniej atmosfery.

Jest pożądane, by prowadzący włączał się dość często do gry (zabawy), albowiem to bardzo ją ożywia i wzbudza większe zainteresowanie uczestników, a poza tym daje pewne wzory zachowania się, nie tylko ruchowego<sup>136</sup>.

Zasób materiału i dalsze szczegółowe uwagi na temat prowadzenia zabaw i gier ruchowych znajdzie czytelnik w odpowiednim piśmiennictwie<sup>137</sup>.

---

<sup>136</sup> A. Ślęczkowski: *Zabawy i gry ruchowe dzieci, młodzieży i dorosłych*. Katowice 1978, IKNiBO.

<sup>137</sup> R. Trześniowski: *Zabawy i gry*. Warszawa, Sport i Turystyka - wiele wydań; A. Ślęczkowski: *Zabawy i gry ruchowe dzieci, młodzieży i dorosłych*. Katowice 1978, IKNiBO; M. Bondarowicz: *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa 1976, AWF; C. Hakke, N. Nonas: *Wycieczki i zajęcia terenowe - poradnik metodyczny*. Warszawa

### 6.3.3.5. *Metoda bezpośredniej celowości ruchu*

Twórcą metody bezpośredniej celowości ruchu był wykładowca warszawskiej AWF, R o m u a l d Czyżewski (1883-1960). Ta oryginalna polska metoda gimnastyczna w zamyśle jej autora miała wyzwolić metodykę od szablonu, bezdusznego komenderowania, narzucania wspólnego rytmu pracy, wymuszania odwzorowywania czynności ruchowych i tym podobnych zjawisk, tak charakterystycznych dla szkolnej praktyki wychowania fizycznego okresu międzywojennego.

R. Czyżewski następująco określił cele i zadania swojej metody: „Metoda gimnastyczna bezpośredniej celowości ruchu – jako forma przejściowa od ćwiczeń stosowanych w formie ruchów naśladowczo-zabawowych do ćwiczeń wykonywanych ściśle według pewnych prawideł i z należytą precyzją ruchów gimnastycznych – ma na celu:

1. Uzupełnienie dotychczasowej luki między zasobem materiału ćwiczebnego stosowanego metodą naśladowczo-zabawową a całokształtem ćwiczeń skończonych pod względem gimnastycznym, wykonywanych metodą „ścisłą”.
2. Ułatwienie szybszego opanowania przez ćwiczących ruchów gimnastycznych poprawnych i uzyskanie płynących stąd dodatnich efektów fizjologicznych.

Zasadniczą cechą tej metody jest łagodne przejście od ruchów w formie zabawowej do ruchów poprawnych z zachowaniem stopnia zainteresowania ucznia formą pierwszą, przy jednoczesnym wykorzystaniu zalet fizjologiczno-wychowawczych płynących z formy drugiej. Metoda gimnastyczna bezpośredniej celowości ruchu polega na wyrozumowanym zestawieniu odpowiednio dobranej pozycji wyjściowej z zaaplikowanym następnie ruchem o z góry zapowiedzianym celu bezpośrednim, wykonywanym najczęściej z użyciem przyborów pomocniczych: piłeczki, krążka, linki i pudełeczka wysuwalnego (od zapalek), które to przybory mają swe uzasadnienie w odrębnym charakterze wykonywanych z ich pomocą czynności”<sup>138</sup>.

Ruchy wykonywane przez ćwiczących, po wskazaniu celu bezpośredniego, nazywał autor ruchami „wyzwolonymi”. Starał się przez to podkreślić, iż nie chodzi w jego metodzie o ruchy standardowe wykonywane z nakazu, lecz ruchy wykonywane samodzielnie, na swój sposób, zmierzające do optymalnego sposobu rozwiązania zadania ruchowego, według

---

<sup>138</sup> R. Czyżewski: Metoda gimnastyczna bezpośredniej celowości ruchu. „Wych. Fiz. i Sport” 1959, PWN, nr 1-2.

własnych możliwości sprawnościowych i we własnym rytmie. Repertuar ćwiczeń – zadań R. Czyżewskiego obejmował ruchy bardzo proste, łatwo zrozumiałe i nie wymagające długich wyjaśnień. Były one tak skonstruowane, że samo wykonanie postawionego ćwiczącemu celu bezpośredniego było uwarunkowane poprawnym jego wykonaniem. Inaczej mówiąc, w tej metodzie wykonania łatwo zrozumiałego przez ucznia zadania ruchowego (celu bezpośredniego w konkretnej sytuacji) oznacza, iż spełnione równocześnie zostały cele głębsze, znane jednak tylko nauczycielowi, a w zasadzie nieznanie uczniom. Tak na przykład dla ucznia klasy I pokazanie w siadzie skrzyżnym ręką ściany za sobą (cel bezpośredni) jest prostym wykonaniem zadania, a dla nauczyciela to określony wpływ fizjologiczny na organizm ucznia. Należy dodać, iż pomimo poprawnego rozwiązania ruchowego, zgodnie z postulatem kształtowania formy ruchu, uczniowie według założeń autora metody powtarzają wielokrotnie to samo zadanie aż do perfekcji.

Przykłady zadań charakterystycznych dla metody bezpośredniej celowości ruchu R. Czyżewskiego:

- w klęku podpartym: „Pokaż ręką sufit”,
- w staniu na jednej nodze: „Napisz swoje imię”,
- w siadzie skrzyżnym: „Pokaż ścianę za sobą”,
- w staniu: „Z wysokości dotknij ręką (kolanem, stopą) gałęzi”.
- w różnych pozycjach: „Dmuchał na piórko tak, aby jak najdłużej utrzymywało się w powietrzu” itp.

Duży zasób zadań podaje w swej pracy na temat metody zadaniowej uczeń R. Czyżewskiego, M. Niewiadomski<sup>139</sup>.

Realizując zadania metodą bezpośredniej celowości ruchu, nauczyciel i uczniowie wykonują następujące podstawowe czynności:

#### **Czynności nauczyciela**

#### **Czynności uczniów**

#### **I. Czynności przygotowawcze:**

---

<sup>139</sup> M. Niewiadomski: *Gimnastyczna metoda zadaniowa*. Warszawa 1975, WSiP, Czytelnik – powinien zwrócić jednak uwagę na fakt, iż książka zawiera także ćwiczenia charakterystyczne dla metody zabawowej-naśladowczej.

1. Zapewnienie pomyślnych warunków do realizacji zadania (przybory, sprzęt, ustawienie itp.).

## **II. Czynności motywujące:**

1. Uświadomienie uczniom zadania do wykonania (polecenie słowne, dla małych dzieci pokaz).

## **III. Czynności informujące:**

1. Jak wyżej.

## **IV. Czynności naprowadzające:**

1. W zasadzie nie występują.

## **V. Czynności kontrolne**

1. Stała kontrola nad aktywnością uczniów.

## **VI. Czynności korekcyjne:**

1. W zasadzie nie występują.

## **VII. Czynności zabezpieczające:**

1. Zabezpieczenie miejsca ćwiczeń.
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas wykonywania zadania.

1. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu warunków do realizacji zadania

## **II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:**

1. Wzbudzenie motywacji do wykonania zadania.

## **III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji (myślenia):**

1. Uczniowie tworzą sobie program do wykonania zadania.

## **IV. Czynności naprawiające błędy:**

1. Uczeń uczy się sposobem prób i błędów

## **V. Samokontrola:**

1. Stała samokontrola nad poprawnym przebiegiem realizacji zadania.

## **VI. Czynności autokorekcyjne:**

1. Samodzielne próby uniknięcia błędów.

## **VII. Samoochrona:**

1. Współdziałanie uczniów w zabezpieczeniu miejsca ćwiczeń.
2. Postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.

Współcześnie metoda ta jest, obok zabawowej, główną metodą wychowania fizycznego dzieci przedszkolnych. Oddajemy więc na koniec głos autorce podręcznika dla przedszkolank, A. Grzęskiej. Pisze ona: „Metodę zadaniową łączy z metodą naśladowczą ten sam cel – uzyskanie sprawności ruchowej i dobrej postawy, ale osiągniemy go w inny sposób – przez wykonanie określonego zadania ruchowego, np. przełożenie szarfy pod kolanem w postawie stojącej jedno nogą, pokazywanie sufitu lewą i prawą ręką w klęku podpartym (skręty tułowia). Dziecko wykonują taki ruch, stara się dokładnie spełnić polecenie, nauczycielka natomiast w ruchu tym musi widzieć również jego oddziaływanie na mięśnie, kości, płuca

czy układ nerwowy. Często zadanie zawarte jest w samym poleceniu, np. rzuty, chwyt, skoki nie mają dla dziecka ukrytego znaczenia, są celem same dla siebie. Poleceniu wykonania zadania, zwłaszcza w zajęciach z młodszymi dziećmi towarzyszyć powinien pokaz ruchu. Od starszych dzieci wymagać jednak należy wykonania zadań po objaśnieniu słownym, na ustne polecenie nauczycielki. Ma to duże znaczenie użyteczne. Dziecko uczy się rozumieć i wykonywać polecenia, których z chwilą pójścia do szkoły będzie coraz więcej. Stałe pokazywanie ćwiczeń przyzwyczajają do bezmyślności, lenistwa myślowego, przeczy zasadzie aktywności. Powinniśmy przyjąć metodę, że pomagamy dzieciom wykonywać zadania, ćwicząc z nimi tylko trudniejsze ruchy, natomiast proste, albo już znane wykonują dzieci po usłyszeniu krótkiego, zwięzłego polecenia<sup>140</sup>.

Należy zaznaczyć, iż bardzo podobnie do problemów wychowania fizycznego podeszli austriaccy metodycy K. Gaulhofer i E. Streicher.

Realizacja typowych zadań zaproponowanych przez nich w „metodzie gimnastyki naturalnej” wymaga zastosowania „metody bezpośredniej celowości ruchu”. Podobnie ma się sprawa z niektórymi ćwiczeniami (zadaniami) proponowanymi przez G. Demeny’ego, G. Herberta i P. Leshafta.

#### **6.3.3.6. Metoda programowanego usprawniania się**

Metoda programowanego usprawniania się funkcjonuje na podobnych zasadach, jakie obowiązują w metodzie programowanego uczenia się. Różnica pomiędzy nimi sprowadza się do różnicy celów, jakie pragnie się osiągnąć z ich pomocą. Programowanie zadań usprawniających jest dużo łatwiejszą czynnością dla nauczyciela niż programowanie zadań, które mają doprowadzić do opanowania techniki ruchu; poza tym program usprawniania się nie wymaga od ucznia takiego wielkiego wysiłku intelektualnego i skupienia uwagi jak program uczenia się techniki ruchu.

Wzorcowym przykładem praktycznego zastosowania metody programowanego usprawniania się jest „ścieżka zdrowia”. Ten sposób usprawniania się stał się w całej Europie, w tym i w naszym kraju, ogromnie popularny. Ścieżki zdrowia mają zastosowanie w szkolnictwie, rekreacji dorosłych, fizjoterapii, treningu sportowym. Ścieżka zdrowia to specjalnie wytyczona trasa, zaprogramowana i wyposażona w zestaw urządzeń do ćwiczeń

---

<sup>140</sup> A. Grzęska: *Zajęcia ruchowe w przedszkolu*. Warszawa 1975, WSiP, wyd. IV, s. 47.

oraz tablic objaśniających sposoby wykonania przewidzianych programem ćwiczeń. Uczestnik samodzielnie przebywa trasę, realizując kolejno zaprogramowane ćwiczenia zgodnie z informacjami zawartymi na tablicach. Można więc powiedzieć, że ćwiczący na ścieżce zdrowia jest sterowany i aktywowany przez odpowiednio urządzone środowisko zewnętrzne, czyli zgodnie z teorią neobehawiorystyczną.

W metodzie programowanego usprawniania się, czynności nauczycielskie czy instruktorskie w ogóle nie występują. Uczestnik ścieżki zdrowia we wszystkich sytuacjach podejmuje decyzje całkowicie samodzielnie. Jedynym ograniczeniem jest dla niego podana na tablicach instrukcja, która też nie jest konieczna, ponieważ usprawniający się może zgodnie z zasadą samorealizacji stworzyć własny program usprawniania się i realizować go całkowicie samodzielnie.

Pierwsze ścieżki zdrowia powstały w Szwajcarii pod koniec lat sześćdziesiątych i bardzo szybko zrobiły karierę. Obecnie można już wyróżnić pięć różnych jej rodzajów: ścieżka biegowa, ścieżka sprawnościowa, ścieżka ćwiczebna, ścieżka testowa, ścieżka obciążeniowa.

Ścieżka biegowa jest to trasa długości 2000-3000 m, wytyczona na zalesionym, stosunkowo płaskim terenie i podzielona na kilka odcinków. Trasę pokonuje się na przemian marszem i biegiem, stopniowo – w miarę wzrostu sprawności – skracając odcinki marszu i zwiększając odcinki pokonywane biegiem. Zadaniem docelowym jest pokonanie całej trasy biegiem, bez odpoczynku. Po uzyskaniu odpowiedniej wytrzymałości możemy również skracać czas przebycia trasy. Ćwiczenie na ścieżce biegowej przyczynia się do wzrostu wydolności układu oddechowego i układu krążenia oraz wzrostu ogólnej wytrzymałości organizmu. Niektóre osoby starsze lub odczuwające jakieś dolegliwości powinny jednak skorzystać z konsultacji lekarskiej w celu ustalenia, czy nie ma przeciwwskazań do uprawiania biegów.

Ścieżka sprawnościowa, nieco krótsza od poprzedniej (1500-2500 m), łączy elementy marszu, biegu, ćwiczeń kształtujących z ćwiczeniami na przyrządach rozstawionych przy trasie. Jest najbardziej wszechstronną, skuteczną i dostępną dla wszystkich formą podnoszenia sprawności fizycznej. Wpływa korzystnie na układ oddechowy, krążenia, mięśniowy, kostno-stawowy, a także na kształtowanie poszczególnych cech motorycznych.

Ścieżka ćwiczebna to wyznaczona na niedużej przestrzeni trasa (od 300 do 500m), na której znajduje się szereg urządzeń do ćwiczeń, podobnych do tych, jakie występują na ścieżkach sprawnościowych, ale ustawionych w niewielkiej od siebie odległości. Rekreacja na ścieżce ćwiczebnej skutecznie regeneruje organizm, lecz przez znaczne zagęszczenie przyrządów intensyfikuje wysiłek i wymaga większej kondycji.

Ścieżka testowa składa się z 6 punktów służących kontroli precyzji ruchu, muskulatury brzucha, skoczności, wytrzymałości, równowagi oraz siły. Pozwala na określenie obecnego poziomu sprawności osobistej przez porównanie osiągniętego wyniku z przeciętnymi, ustalonymi dla poszczególnych płci i grup wieku, o których informuje tablica znajdująca się na końcu trasy.

Ścieżka obciążeniowa jest torem treningowym z większą liczbą ćwiczeń i prób, wymagających dużej sprawności i wytrzymałości. Stosowana przede wszystkim w treningu sportowym, w zasadzie nie nadaje się dla osób mało sprawnych.

Poszczególne rodzaje ścieżek, obok cech wspólnych, mają, jak widać, nieco odmienne właściwości, przeznaczenia, a także wymagają różnego wysiłku.

Ścieżka zdrowia może stanowić uzupełnienie programu wychowania fizycznego dla uczniów szkół podstawowych, średnich i wyższych, którzy w ramach zajęć pozalekcyjnych pragną doskonalić swoją sprawność. Nauczyciele wychowania fizycznego mogą, a nawet powinni wprowadzać do programu swego przedmiotu zajęcia na ścieżce zdrowia, albowiem pozwalają one na bardziej wszechstronne kształtowanie ogólnej sprawności organizmu i cech motorycznych, a także, co jest niezwykle ważne, kształtują pozytywne nawyki rekreacyjne. Standardowe wyposażenie szkół w przyrządy do ćwiczeń nie jest na ogół bogate i nie stwarza tak dużych możliwości wykonywania rozmaitych ćwiczeń, jak ścieżka zdrowia. Jest to kolejny powód, aby programy szkolne w miejscowościach, w których istnieją ścieżki zdrowia, uwzględniały tę formę zajęć i były o nie wzbogacone<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> M. Kwilecka, B.J. Kunicki: *Ścieżka zdrowia. Poradnik dla organizatorów i użytkowników*. Warszawa 1978, Inst. Wyd. CRZZ.



Literatura na temat zasad programowania i budowy ścieżek zdrowia jest już bogata. Przed przystąpieniem do budowy ścieżki zdrowia i jej wykorzystania w praktyce lekcyjnej i pozalekcyjnej należy się z nią zapoznać bardziej szczegółowo<sup>142</sup>.

#### 6.3.3.7. Metoda ruchowej ekspresji twórczej

Stworzona przez R. Labana metoda ruchowej ekspresji twórczej została przetransportowana na grunt polski przez doskonałego znawcę tej metody W. Gniewkowskiego. Jemu też powierzamy interpretację metody

„Prezentowana tu metoda – pisze W. Gniewkowski – oparta na ruchu twórczym, zwana w Polsce także »improvizacją ruchową« daje nauczycielowi dużą swobodę wyboru i pobudza go do komponowania zadań ruchowych. Jednakże wymaga ona ogólnych wskazówek praktycznych, jak też wyjaśnień i przykładów bardziej szczegółowych niż te, które ukazywały się już w polskim piśmiennictwie fachowym. Chodzi bowiem o to, by dać nauczycielowi dostatecznie czułą busolę, która pozwoli mu zachować charakter labanowskiej idei gimnastyki twórczej i przetłumaczyć ją na praktyczny język odpowiednio dobranych zabiegów ruchowych...”.

Podstawową wskazówką dla nauczyciela wdrażającego tę metodę jest pozostawienie ćwiczącym całkowitej swobody wyboru sposobu wykonania postawionego zadania ruchowego. Trzeba ćwiczącym wyjaśnić, co mają robić, natomiast jak mają to robić – zależy od ich inwencji twórczej, pomysłowości, fantazji, poczucia estetyki, nabytych doświadczeń ruchowych itp. W tych warunkach pokaz staje się zbędny. Stosujemy go jedynie wówczas, gdy zespół ćwiczebny wykazuje słabą tendencję do oryginalnego tworzenia na swój sposób i chętnie kopiuje ruchy i gesty swoich zdolniejszych kolegów. Wówczas nauczyciel może im „podpowiedzieć”, demonstrując nie jeden, lecz kilka przykładów rozwiązań. Może też posłużyć się w tym celu zdolniejszymi uczniami, ale jednocześnie musi wymagać od pozostałych próby wypracowania własnych rozwiązań.

---

<sup>142</sup> M. Kwilecka, B.J. Kunicki: *Ścieżka zdrowia. Poradnik dla organizatorów i użytkowników*. Warszawa 1978, Inst. Wyd. CRZZ; M. Janowski: *Ścieżka zdrowia górników i energetyków*. Katowice 1975, TKKF; M. Janowski: *Śląska ścieżka kondycyjna*. Katowice 1975, TKKF; S. Strzyżewski: *Ścieżka zdrowia*. Katowice 1974, Komitet ds. Zagospodarowania Leśnego Pasa Ochronnego GOP; A. Martynkin, Z. Zaremba: *Bieg to zdrowie*. Warszawa 1978, Sport i Turystyka, wyd. II.

Nie można przy tym stosować stereotypowych kolumn ćwiczebnych, z zachowaniem równania, krycia itp. Najczęściej spotykaną kolumną jest „rozsyпка”, z pełnym wykorzystaniem wolnego miejsca. Podobnie należy unikać jednakowych pozycji wyjściowych do zalecanych czynności. Poza szczególnymi przypadkami, trzeba zachęcać ćwiczących do przyjmowania różnych pozycji wyjściowych – wysokich, średnich i niskich.

Labanowska metoda gimnastyki twórczej przyjmuje i posługuje się różnymi formami ruchu i metodami pracy, a mianowicie są to: krótka opowieść ruchowa, nabywanie doświadczeń ruchowych przez odkrywanie, eksperymentowanie, naśladownictwo (zamierzone), badanie, forma zabawowo-naśladowcza (wg przyjętej w pracy systematyki, nie „forma”, lecz metoda zabawowa-naśladowcza – przyp. autora), improwizacja ruchowa, inscenizacja, sceny mimiczne, pantomima, dramat, groteska, elementy gimnastyki artystycznej i akrobatyki, zabawy oraz elementy sportu (ze współzawodnictwem), ćwiczenia muzyczno-ruchowe i tańce, zadania ruchowe z przyborem oraz bez przyboru, wykonywanie układów własnych ruchowych kompozycji, tj. uczniów bądź też według kompozycji nauczyciela. Metoda dopuszcza też ćwiczenia na przyrządach (najrozmaitszych) pod warunkiem, że i w tym przypadku również uczeń powinien wykazać własną pomysłowość, a nie ograniczać się do kopiowania zademonstrowanych ćwiczeń. W tych warunkach rola nauczyciela wychowania fizycznego sprowadza się do:

- a) takiego przygotowania stanowisk ćwiczebnych, aby na jeden przyrząd przypadało 2-3 dzieci,
- b) zapewnienia ogólnych warunków bezpieczeństwa (pełna sprawność przyrządów, bezpieczne ich rozstawienie),
- c) regulowania zmian – ćwiczący wybierają sobie za każdym razem nowy przyrząd, na którym chcą ćwiczyć,
- d) ogólnego nadzoru pedagogicznego, zachęty, inspiracji do poszukiwania nowych form ćwiczeń itp.

Przy zachowaniu tych zasad wszelka asekuracja, pomoc, ochrona jest w zasadzie niemożliwa, chyba że partner wie, co ćwiczący będzie wykonywał. Trzeba zatem wychowywać młodzież od wieku przedszkolnego do samodzielności, samoochrony i liczenia na własne siły.

Nowa metoda, która odpowiada nowoczesnym hasłom nauczania wychowującego, rozwijania zdolności twórczych, odkrywczych, nowatorskich, a także postulatów indywidualizacji i intelektualizacji, może być przez nauczyciela wdrażana do praktyki w już w przedszkolu, następnie w klasach początkowych, a także w pracy z młodzieżą niezaawansowaną i zaawansowaną. W zależności od poziomu przygotowania nauczyciela, od jego zdolności twórczych, nowatorskich, może być ona wprowadzona:

- w formie krótkich wstawek uatrakcyjniających zajęcia lub małych fragmentów lekcji,
- zamiast tradycyjnych ćwiczeń kształtujących nogi, ramion, głowy, tułowia itp.,
- na całych lekcjach z użyciem przyrządów lub też bez ich użycia, w wymiarze kilku (2-3) godzin miesięcznie,
- na wszystkich godzinach przeznaczonych na gimnastykę.

Twórca metody, R. Laban nie podał żadnego toku lekcyjnego, który miałby nauczyciela obowiązywać, natomiast stosował ogólne zasady, obowiązujące nauczyciela wychowania fizycznego w pracy pedagogicznej: zasadę wszechstronności, stopniowania wysiłku (trudności) oraz przemienności wysiłku i rozluźnienia. W systematyce materiału ćwiczebnego nie opierał się na kryteriach anatomicznych, fizjologicznych czy formalnych. Przyjęte przez niego kryteria są raczej natury psychologicznej, albowiem zastosowanie pewnych „aspektów”, takich jak np. aspektu wyczucia (świadomości) własnego ciała, ciężaru, wysiłku, czasu, przestrzeni, formy ruchu, relacji między działalnością własną a działalnością partnera (grupy) itp. – świadczy o odwoływaniu się do władz psychicznych i intelektu człowieka.

Działalność ruchową w swojej gimnastyce zawarł w 16 generalnych tematach, z których każdy uwzględnia inny charakter ruchu bądź różnorodne kombinacje czynności. Wszystkie tematy zostały podzielone na dwie grupy, którym odpowiadają dwa stopnie zaawansowania:

- stopień podstawowy (dla niezaawansowanych), obejmujący tematy od I do VIII,
- stopień wyższy (dla zaawansowanych), obejmujący tematy od IX do XVI.

W razie wprowadzenia metody do klas wyższych niezaawansowanych podane tematy realizujemy w porządku wzrastającym odpowiednio do starszego wieku. Tematy zawarte w

tabeli nie są ściśle wiążące. Pozostawia się tu nauczycielowi znaczną swobodę działania, przy respektowaniu zasady przystępności ćwiczeń.

A oto tematy z pierwszej grupy:

Wiek	Tematy
5- 6 lat	I-II
6- 7 lat	I-II
7- 8 lat	II-III-IV
8- 9 lat	IV-V-VI
9-10 lat	V-VI-VII
10-11 lat	V-VI-VII-VIII (IX)

### Materiał ćwiczebny

#### **Temat I.** Wyczucie (świadomość własnego ciała)

Należą tu różne formy totalnego działania, występujące np. w chodzie, biegu, cwałowaniu, obrotach, przewrotach, toczeniu i w innych ruchach lokomocyjnych na dwóch, trzech lub czterech kończynach. Następnie – skoki bez i z obrotami oraz ruchy zwisające i rozciągające ciało; ruchy skoncentrowane w poszczególnych partiach ciała, np. tupanie w marszu, chody, na palcach, na piętach, na zewnętrznych krawędziach stóp, długimi krokami, chód splecionych nóg, a także wszelkie możliwe ruchy w poszczególnych stawach kończyn dolnych. Celem jest rozwijanie gibkości oraz przekonywanie ćwiczących o dużych możliwościach w zakresie obszerności ruchów w stawach.

#### **Temat II:** Wyczuwanie (świadomość) ciężaru (siły)

Ciężar (siła) wyraża się w ruchach mocnych, energicznych, przejawiających zdecydowanie, siłę. Towarzyszy im napięcie mięśni. Ruchom tym przeciwstawiamy lekkość, delikatność, ostrożność, niezdecydowanie. Wymienione cechy ruchu można zauważyć również będąc w bezruchu. Zdradzać je będzie postawa, gest, mimika, np. statuetka atlety, górnika, żołnierza, delikatnej panienci, człowieka słabego, chorego. Siła przejawia się wyraziście w

mocnym chwycie, podnoszeniu, zgniataniu, uderzeniu, w energicznym kroku, lekkość zaś, delikatność – w cichym stąpieniu, w chodzeniu na palcach, w delikatnych ruchach rąk, w ruchach łagodnych, zaokrąglonych, zamachowych

### **Temat III:** Wyczucie (opanowanie) przestrzeni

Temat ten obejmuje bardzo różnorodne czynności polegające na ruchach lokomocyjnych bądź też w miejscu. W każdym przypadku ruch może być wykonywany na różnych poziomach: niskim (w leżeniu, siady, na czworakach itp.), średnim (w pozycji stojącej, schylonej, w klęku lub w lekkim przysiadzie) i wysokim (w pozycji wyprostowanej, a także we wspięciu ze wzniesieniem ramion w górę).

### **Temat IV:** Rozwijanie wyczucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu

Podobnie jak w temacie II i w tym występują przede wszystkim ruchy lokomocyjne. Ich płynność zależy w dużej mierze od kierunku i dodatkowych ruchów wykonywanych „po drodze” oraz od innych przeszkód, jakie napotykać ćwiczący. Ruchy lokomocyjne mogą przebiegać po linii prostej, kątowej, zakrzywionej lub zygzakowatej...

Cały zespół wykonywanych ruchów może być jednoczesny lub sukcesywny (stopniowy). Tak np. ruch rozwijania ciała może być wykonywany jednocześnie we wszystkich stawach i częściach ciała, może też występować najpierw w stawach kolanowych, następnie biodrowych, międzykręgowych, a w końcu może przenieść się na ramiona.

### **Temat V:** Kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem lub grupą

Dotychczas omówione tematy i odpowiadające im zadania ruchowe polegały na działalności indywidualnej. Na ogół nie uwzględniały one współpracy z partnerem lub grupą, jakkolwiek zainteresowania dzieci (zarówno w młodszym wieku szkolnym, jak i młodzieży) działalnością zespołową są duże. Akcje ruchowe z partnerem lub w grupie wymagają dostosowania się, podzielności uwagi i dlatego ograniczają w pewnym sensie swobodę własnego działania. Najważniejszą zasadą w tego cyklu akcjach jest pilne obserwowanie partnera (grupy) oraz szybki refleks umożliwiający celowe działanie według podanych uprzednio zasad. Zadania ruchowe objęte tematem V są więc bardzo potrzebne. Świadczą one dobitnie o tym, że w metodzie labanowskiej zwraca się uwagę nie tylko na rozwój cech indywidualnych, osobistych, na kształtowanie wrażliwości uczuciowej i zdolności twórczych, lecz również na wychowanie społeczne przez zespołowe działanie.

## **Temat VI:** Użycie własnego ciała jako urządzenia w różnych czynnościach użytecznych

Zawarty tu materiał ćwiczebny jest rozwinięciem treści ruchowej tematu pierwszego. Droga ćwiczeń trudniejszych, bardziej skomplikowanych, staramy się dociec, jaką rolę spełniają poszczególne części ciała w rozwoju motoryczności człowieka i opanowywaniu sztuki ruchu. Na przykład ramiona, a zwłaszcza dłonie, służą do wykonywania zadań bardziej precyzyjnych i delikatnych niż nogi. Ręce służą do gromadzenia, rozdzielania, rzucania, chwytania, do obejmowania, czerpania, uderzania, naciskania, zwijania, sięgania, głaskania, rozciągania, wreszcie do gestykulacji, która służy do wyrażania naszych stanów psychicznych, naszych wrażeń, myśli, idei itp. Nogi natomiast służą do podpierania ciała, poruszania się, przenoszenia się z miejsca na miejsce, do utrzymywania równowagi, odrywania się od ziemi i wprawiania ciała w ruch obrotowy.

W działalności człowieka, zwłaszcza w gimnastyce twórczej, wiele czynności wymaga współdziałania różnych części ciała, co czyni ruch bardzo nieraz złożonym aktem, wymagającym zestrojenia wielu współdziałających układów oraz wycucia czasu i przestrzeni.

Generalnie możemy rozróżnić 6 rodzajów aktywności ruchowej:

- A. Gesty.
- B. Przenoszenie ciężaru ciała i środka ciężkości w miejscu.
- C. Ruchy lokomocyjne służące do przenoszenia ciała z miejsca na miejsce.
- D. Skoki.
- E. Obroty, w czasie których ciało zmienia front.
- F. Ruchy symetryczny i asymetryczny.

Należy tu jeszcze wymienić stan zupełnego spokoju, w bezruchu i rozluźnieniu. Jest on bowiem często w gimnastyce stosowany po intensywnym wysiłku.

## **Temat VII:** Rozpoznanie i doskonalenie podstawowych rodzajów akcji ruchowych

Opanowanie sztuki ruchu polega na ćwiczeniu tych akcji początkowo w izolacji, a następnie w połączeniu jednych z drugimi. Wymienione grupy akcji ruchowych charakteryzują się specyficznymi cechami ruchu wykonywanego z mniejszą lub większą siłą i specyficznym czasem trwania oraz naprzemiennością napięcia i rozluźnienia mięśni. Do pokrewnych grup moglibyśmy zaliczyć: pchnięcia i cięcie, płynięcie i ślizganie (szybowanie), naciskanie i

wykręcanie, drganie i klepanie. Do opozycyjnych: pchnięcie i płynięcie, cięcie i ślizganie, wykręcanie i klepanie, naciskanie i drganie.

### **Temat VIII: Kształtowanie wycucia rytmu pracy**

Głównym celem ćwiczeń tego tematu jest wykazanie, że ruch twórczy oraz rytm, jaki mu towarzyszy, wywodzi się z pracy i podlega tym samym zasadom, co ruchy pracy. Rytm jest zjawiskiem naturalnym, indywidualnym i ma właściwości stymulujące ruch. Może być zachowany bez żadnych bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego bądź też narzucony za pomocą rytmu muzycznego, śpiewu, bądź rytmicznych gestów odmierzających czas<sup>143</sup>.

W tej metodzie mechanizm stawiania uczniów w sytuacji zadaniowej polega na podaniu im tematu (zadania) do inscenizowania w sposób zupełnie samodzielny, zgodnie z własnym oryginalnym twórczym pomysłem.

Schemat czynności nauczyciela i uczniów w procesie realizacji zadania metodą ruchowej ekspresji twórczej jest następujący:

#### **Czynności nauczyciela**

#### **Czynności uczniów**

##### **I. Czynności przygotowawcze:**

1. Zapewnienie sprzętu, przyborów i ładu organizacyjnego

1. Przygotowanie sobie samemu warunków do realizacji zadania zgodnie z własną koncepcją inscenizacji.

##### **II. Czynności motywujące:**

1. Podanie tematu do samodzielnego wyrażenia go ruchem.

##### **II. Nastawienie się na optymalne wykonanie zadania:**

1. Samodzielne ekspresyjne przedstawienie tematu ruchem według własnego, twórczego pomysłu (planu).  
2. Wzmożenie motywacji.

##### **III. Czynności informujące:**

1. Czynności informujące ograniczają się do stworzenia sytuacji zadaniowej, to znaczy do podania tematu.

##### **III. Czynności odbioru i przetwarzania informacji:**

1. Uczeń analizuje temat pod kątem zademonstrowania jego charakterystycznych cech ruchem (inscenizacja).

---

<sup>143</sup> W. Gniewkowski: Gimnastyka twórcza (ekspresja) dla dzieci i młodzieży niezaawansowanej „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1974, nr 9, S. 16-24. Szerszy pogląd na tę metodę może sobie wyrobić Czytelnik na podstawie kilku innych artykułów tego autora, a także pozycji piśmiennictwa w języku angielskim, do których kieruje autor na końcu swego artykułu.

#### **IV. Czynności naprowadzające:**

1. Czynności naprowadzające, aż do pokazu włącznie, mogą wystąpić tylko w sporadycznych przypadkach, z konieczności. Normalnie nie występują.

#### **V. Czynności kontrolne**

1. W stosunku do zadania – nie występują; istnieje natomiast ogólny nadzór nad pracą i zachowaniem się uczniów.

#### **VI. Czynności korekcyjne:**

1. Nie występują.

#### **VII. Czynności zabezpieczające:**

1. Zabezpieczenie miejsca ćwiczeń.
2. Informowanie uczniów o możliwych zagrożeniach podczas realizacji zadania

#### **IV. Czynności poszukujące (twórcze):**

1. Uczniowie analizują temat pod kątem zademonstrowania jego charakterystycznych cech ruchem.
2. Odkrycie i zaakceptowanie pomysłu inscenizacji ruchowej.
3. Zrealizowanie pomysłu.

#### **V. Samokontrola:**

1. Praktyczna realizacja pomysłu kontrolowana jest przez samych uczniów.

#### **VI. Czynności autokorekcyjne:**

1. Według decyzji ucznia/uczniów.

#### **VII. Samochrona:**

1. Współdziałanie w zabezpieczeniu miejsca ćwiczeń.
2. Uświadomienie przestróg; postępowanie zgodne z zaleceniami nauczyciela.

Odmienne wersje metody ekspresji ruchowej, opierającej się na rytmie i tańcu, stworzyli: M. Wigman, H. Medau, A. Beckmann, M. i A. Kniessowie i inni. Za jedną z wersji tej metody można uznać metodę C. Orffa, którą jednak autor powołał do realizacji raczej zadań wychowania muzycznego, a nie wychowania fizycznego.

#### **6.3.3.8. Metoda problemowa**

Głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do życia, czyli do rozwiązywania problemów natury osobistej i społecznej, w zakresie kultury produkcyjnej i kultury wypoczynku, w zakresie polityki, gospodarki, sztuki itp. Czyniąc to, szkoła nie może najpierw krępować uczniów zakazami i nakazami oraz sztywnymi instrukcjami, a później domagać się, aby ci sami uczniowie samodzielnie, twórczo rozwiązywali problemy. Rację miał G. Polya, gdy pisał: „Jeśli masz zamiar nauczyć się pływać, musisz wejść do wody, ... jeśli zaś chcesz opanować sztukę rozwiązywania problemów, powinieneś często się nimi parać<sup>144</sup>. Jeśli

---

<sup>144</sup> Cyt.: J. Koziński: *Strategia psychologiczna*. Warszawa 1975, „Nasza Księgarnia”, s. 9.



więc szkoła współczesna pragnie, aby jej wychowankowie opanowali sztukę rozwiązywania problemów, powinna stwarzać im takie sytuacje, aby musieli je często rozwiązywać.

Metoda problemowa, po licznych dyskusjach i eksperymentach, przyjęła się w polskiej szkole niemal we wszystkich przedmiotach, gdzie funkcjonuje jako metoda jedna z wielu możliwych. Istotę metody problemowej W. Okoń określa następująco: „Najogólniej biorąc, przez nauczanie problemowe rozumiemy zespół takich czynności, jak organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów (stopniowo wdrażają się do tego sami uczniowie), udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu tych rozwiązań, wreszcie kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy<sup>145</sup>.

Badania nad efektywnością stosowania metody problemowej w przedmiotach umysłowych wykazały, że:

- 1) nauczanie problemowe daje lepsze efekty w zakresie przyswajania wiadomości i ich trwałości niż nauczanie oparte na metodzie podającej,
- 2) zdobyta wiedza w wyniku rozwiązywania problemów jest bardziej operatywna niż wiedza i umiejętności zdobyte w gotowej postaci,
- 3) nauczanie problemowe daje również lepsze efekty w dziedzinie rozwoju umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy<sup>146</sup>.

Współczesna psychologia i pedagogika stoi na stanowisku, iż nie ma przedmiotu czy dziedziny szkolnego wychowania, w której nie można byłoby z korzyścią posługiwać się metodą problemową.

W Polsce nie było dotąd żadnych poważniejszych prób badania efektywności procesu wychowania fizycznego prowadzonego metodą problemową. We Francji rozwinął się natomiast kierunek aktywizowania dzieci przez sytuacje problemowe na bazie teorii J.

---

<sup>145</sup> W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS, s. 79.

<sup>146</sup> S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972, PZWS, s. 28.

Piageta<sup>147</sup>. Pewne próby wprowadzenia metody problemowej do wychowania fizycznego czyniono również w byłej Czechosłowacji<sup>148</sup>

Nauczyciel, pragnący poznać i stosować z powodzeniem metodę problemową, powinien przede wszystkim przyswoić sobie wiedzę na temat celowego zachowania się człowieka w „sytuacjach zadaniowych” oraz poznać czynności, reguły i strategie myślenia twórczego. Czynności rozwiązywania problemu z dziedziny motoryki bowiem nie są możliwe bez wcześniejszych czynności orientacyjnych i czynności decyzyjnych (myślenia).

Według J. Kozieleckiego „problem jest rodzajem zadania, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanych wiadomości, umiejętności i nawyków. Rozwiązanie problemu jest możliwe przede wszystkim dzięki myśleniu produktywnemu”<sup>149</sup>, tzn. takiemu myśleniu, które polega na tworzeniu informacji zupełnie nowych dla podmiotu.

Problemy należą zawsze do klasy zadań, ale nie każde zadanie jest problemem.

Problemy mają zawsze charakter podmiotowy, inaczej mówiąc, problemy są zawsze czyjeś. „Problemy nie istnieją niezależnie od ludzi... . O tym, czy jakieś obiektywnie istniejące zadanie stanie się problemem, decyduje doświadczenie indywidualne jednostki. To samo zadanie może być problemem dla jednego człowieka, a dla drugiego już nie”<sup>150</sup>. Problem jest więc określoną relacją między zadaniem a zasobem wiedzy konkretnego człowieka.

Problemy są zadaniami wymagającymi myślenia produktywnego. Wzbogaca ono wiedzę człowieka i pozwala mu rozwiązać problem. Ale „w skład czynności rozwiązywania problemów wchodzi nie tylko myślenie produktywne, lecz również myślenie reproduktywne,

---

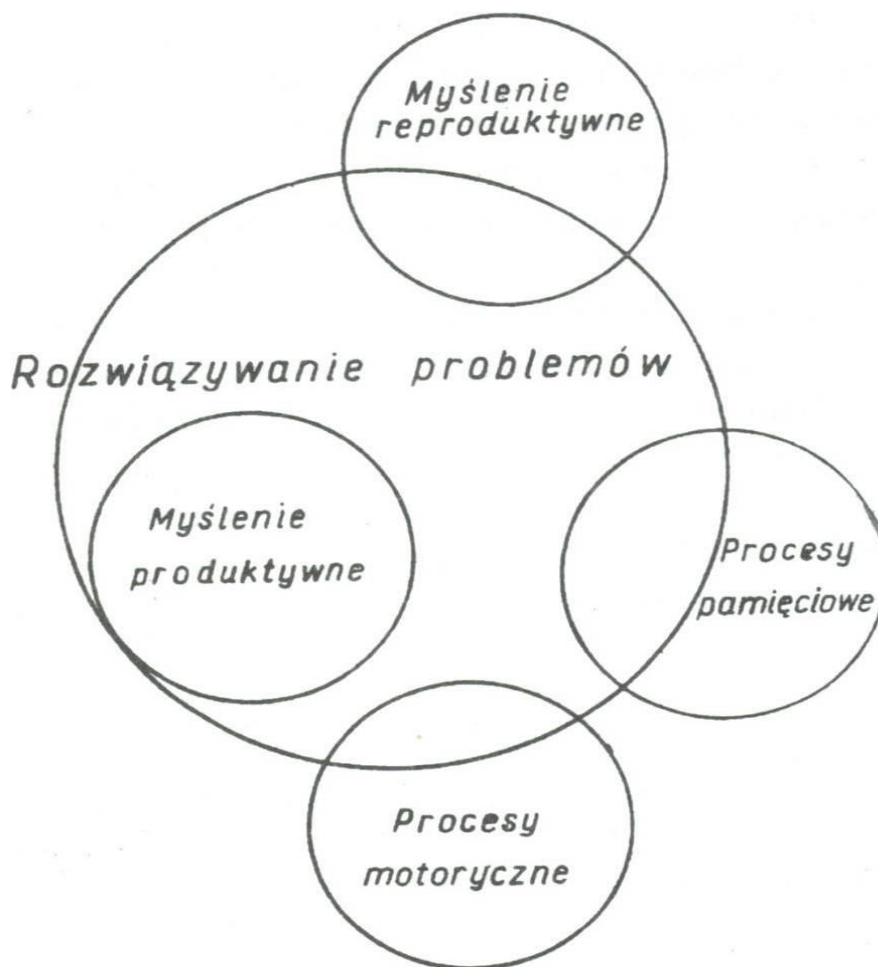
<sup>147</sup> D. Medard: L'Organisation spatiale: problem et cle des apprentissages programmes au cours preparatoire. "Educ. Phys. Sport" 1975, nr 134, s. 20-24; H. Lechevestrier: Pedagogie par le mouvement et acquisitions de notions spatiales. "Educ. Phys. Sport" 1975, nr 134, s. 25-28; J. C. Serre: Connaissance du corps et connaissance du monde. "Ann. INS et ENSEPS" 1976, nr 10, s. 39-42; i inni...

<sup>148</sup> Nie można jednak zgodzić się z B. Drdacką, która dochodzi do wniosku, jakoby w wychowaniu fizycznym nauczanie problemowe mogło być zastosowane dopiero w drugiej, a przede wszystkim w trzeciej fazie kształtowania nawyków ruchowych, ponieważ jak to już wiemy metoda problemowa dotyczy twórczego rozwiązywania zadań (problemów); jest więc przeciwieństwem ścisłej dydaktyki ruchu (B. Drdacká: Uplatnění problémového učení v tělesné výchově. „Teor. a Praxe tel. Vych”. 1973, nr 6, s. 347-352).

<sup>149</sup> J. Kozielecki: Czynność myślenia. (W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, s. 378).

<sup>150</sup> Kozielecki: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa 1969, PZWS, s. 17.

procesy pamięciowe, motoryczne itp.”<sup>151</sup>. Relacje między różnymi procesami a czynnościami myślenia przedstawia ryc. 8.



**Ryc. 8. Składniki czynności i rozwiązywania problemów; myślenie produktywne, które zachodzi tylko w sytuacjach problemowych; myślenie reproduktywne, procesy pamięciowe i procesy motoryczne, które występują zarówno w sytuacjach problemowych, jak i nieproblemowych, takich jak wykonanie zadań mechanicznych (wg J. Koźmickiego, 1978)**

<sup>151</sup> J. Koźmicki: Czynność myślenia. (W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, s. 379.

## A. Rodzaje sytuacji problemowych

Struktura każdego problemu ma dwa zasadnicze elementy:

- cel, do którego człowiek zmierza,
- dane początkowe, czyli informacje zawarte w sytuacji problemowej.

Przeprowadzając analizę danych początkowych i struktury celu, można wyróżnić kilka rodzajów problemów.

W zależności od poziomu danych początkowych zawartych w sytuacji problemowej, wyróżnia J. Kozielecki problemy otwarte i zamknięte. „W problemach o t w a r t y c h poziom informacji jest bardzo niski, mianowicie człowiek nie posiada żadnych danych o możliwych rozwiązaniach problemu, nie wie on, jakie hipotezy i warianty wchodzi w grę. Aby rozwiązać problem, należy najpierw sformułować różne pomysły rozwiązania, a dopiero następnie wybrać jeden z nich. ...Problemy otwarte nazywa się też inwencyjnymi lub »źle określonymi«. Problemami z a m k n i ę t y m i będziemy nazywać problemy, w których dany jest pełny zbiór możliwych rozwiązań. Zadanie człowieka polega na wyborze jednego z nich... Problemy zamknięte nazywa się również selektywnymi lub »dobrze określonymi« ...fakt, iż w problemach zamkniętych znane są możliwe rozwiązania wcale nie znaczy, iż są to problemy łatwe”<sup>152</sup>.

Praktyczny podział problemów podał również J. P. Guilford. Podzielił on problemy ze względu na sposób sformułowania celu i wyróżnił problemy konwergencyjne i dywergencyjne.

Problemy k o n w e r g e n c y j n e mają tylko jedno poprawne rozwiązanie, ponieważ cel jednocześnie określa wynik końcowy. Problemy d y w e r g e n c y j n e ze względu na sposób sformułowania mogą mieć wiele poprawnych rozwiązań. W problemach dywergencyjnych podmiot ma pełną swobodę, nie jest ograniczona ani jego inwencja, ani oryginalność poszukiwań<sup>153</sup>.

Opisane problemy dają się uporządkować w cztery typy problemów, co ilustruje tabela 11.

---

<sup>152</sup> Tamże, s. 380.

<sup>153</sup> Tamże, s. 381.

**Tabela 11. Cztery typy problemów**

Liczba poprawnych rozwiązań		
Liczba informacji w sytuacji początkowej	Jedno rozwiązanie (problemy konwergencyjne)	Wiele rozwiązań (problemy dywergencyjne)
Dane są wszystkie potrzebne informacje (zadania zamknięte)	Typ problemu konwergencyjnego – zamkniętego (I)	Typ problemu dywergencyjnego – zamkniętego (II)
Brak potrzebnych informacji (zadanie otwarte)	Typ problemu konwergencyjnego – otwartego (III)	Typ problemu dywergencyjnego – otwartego (IV)

A oto analiza konkretnych przykładów czterech wyodrębnionych typów zadań problemowych:

I.

A. Jak wygrać mecz ze znanym równorzędnym przeciwnikiem? Jakie przyjąć rozwiązania taktyczne przed meczem?

B. Ile meczy należy zorganizować dla 5 drużyn, jeśli każda drużyna ma rozegrać mecz z każdą?

C. Należy dokonać wymiany żarówki pod sufitem (wysokość 2,8 m), mając do dyspozycji trzy osoby i żadnych innych przedmiotów oprócz żarówki. Jak to zrobić?

II.

D. Ustawić się w zespole tak, aby nie wykorzystując sprzętu (przedmiotu), jak najmniej osób stało na podłodze.

E. Jak zespołowo przedostać się na drugą stronę sali, nic dotykając podłogi żadną częścią ciała?

F. Znajdźcie najefektywniejsze sposoby przemieszczenia się zespołu z jednej na drugą stronę sali, używając w tej czynności możliwie najmniejszej liczby nóg (zadanie indywidualne lub dla zespołu).

III.

G. Kto pokaże najwięcej pomysłów ćwiczeń na rozwój siły mięśni brzucha?

H. Jak wygrać mecz z nieznanym przeciwnikiem (generowanie planów taktycznych przed meczem)?

I. Jakich zmian dokonać w drużynie po przerwie, aby wzmocnić atak (obronę, lewe skrzydło, środek itp.) i wygrać mecz?

J. Jak można wykorzystać zużytą oponę samochodową w lekcji wychowania fizycznego?

K. Jaki przyjąć wariant gry w meczu z nieznanym przeciwnikiem, aby meczu nie przegrać?

Należy pamiętać, iż w powyższych problemach nie chodzi tylko o odpowiedź słowną, lecz także, po namyśle faktyczne wykonanie tych czynności, co sprzyja wytwarzaniu się nawyków myślącego działania.

Podane przykłady należą do czterech różnych typów problemów. Zadania A, B i C należą do typu problemów *k o n w e r g e n c y j n o - z a m k n i ę t y c h*. Należą do niego problemy dobrze określone, tzn. że:

- w sytuacji początkowej dane są wszystkie potrzebne informacje,
- cel jednoznacznie określa poszukiwaną sytuację końcową, co oznacza, iż problemy te mają tylko jedno poprawne rozwiązanie; rozwiązanie problemu w tym typie sytuacji polega na operowaniu znanymi informacjami, na przykład sytuacja początkowa w problemie C jest ściśle określona przez następujące informacje:
- żarówka nie świeci – należy ją wymienić,
- nie można tego zrobić, stojąc na podłodze (bo wysokość = 2,8 m),
- nie ma żadnych przedmiotów pomocniczych, takich które mogłyby ułatwić wykonanie zadania,
- wymiany żarówki można dokonać dzięki współpracy trzech osób.

Cel zaś jednoznacznie określa sytuację końcową, czyli stan, który jest pożądany. Już bowiem przed rozpoczęciem pracy myślowej wiadomo, iż cel zostanie osiągnięty wtedy, gdy żarówka zużyta zostanie wymieniona na nową.

W programie **A**: „Jak wygrać mecz ze znanym równorzędym przeciwnikiem”? Informacjami na temat sytuacji początkowej są walory sprawnościowe i techniczno-taktyczne zarówno drużyny własnej, jak i drużyny przeciwnika (są równorzędne). Znany i jednoznacznie określony cel. Jest nim wygranie meczu (liczy się tylko wygrany mecz). Problemem do rozwiązania jest więc znalezienie takiej taktyki gry, która pozwoli wygrać mecz. Nie jest

natomiast problemem remis czy przegrane meczu, ponieważ te rozwiązanie nie interesują graczy zespołu X. Wygranie meczu jest rozwiązaniem problemu. Inne wyniki sytuacji końcowej nie stanowią problemu i są powodem do niezadowolenia.

W programie **B** rozwiązaniem będzie znalezienie algebraicznego wzoru, pozwalającego rozwiązywać wszystkie tego typu zadania. Jeśli to się stanie, problem zamieni się w algorytm.

Przykładem problemów *d y w e r g e n c y j n o - z a m k n i ę t y c h* (typ II) są zadania **D, E, F**. W tego typu zadaniach problemowych sytuacja początkowa zawiera również wszystkie konieczne informacje, lecz cel nie określa jednoznacznie sytuacji końcowej. Problemy te mają więcej niż jedno rozwiązanie, na przykład problem **F** może mieć następujące rozwiązania:

a) pomysły indywidualne przebycia przestrzeni:

- skokami na jednej nodze (50% efektu),
- podpierając się rękami i jedną nogą (50% efektu),
- tocząc się bokiem (100% efektu),
- idąc na rękach (100% efektu) itp.;

b) pomysły pokonania przestrzeni w parach:

- naśladować „taczki” (50% efektu),
- jeden ciągnie drugiego (50% efektu),
- jeden niesie drugiego „centaury” (50% efektu),
- prowadzący „taczkę” skacze na jednej nodze (75% efektu),
- na rękach, trzymając się nogami (100% efektu) itp.;

c) pomysły pokonania przestrzeni w trójkach:

- dwóch przenosi trzeciego „na stołeczku” (33% efektu),
- jeden ciągnie dwóch innych (66% efektu),
- „stonoga” – ostatni posługuje się nogami (66% efektu),
- „centauro-taczka” – jeden prowadzi taczkę oraz niesie trzeciego na barkach (66% efektu),
- na rękach, trzymając się nogami (100% efektu) itp.

Ta lista pomysłów wcale nie jest wyczerpana. Rozwiązań jest dużo więcej.

Typ II problemów najczęściej występuje w lekcjach wychowania fizycznego i jest najłatwiejszy w zastosowaniu.

Innymi przykładami problemów dywergencyjno-zamkniętych są następujące zadania:

1. W zespołach – przenieść piłkę od **A** do **B** z zastrzeżeniem, że każdy uczeń powinien to wykonać innym sposobem.
2. Który zespół umieści więcej swoich członków na skrzyni gimnastycznej?
3. Ustawić piramidę z 5 uczniów tak, aby tylko dwóch z nich stało na podłodze.
4. Jak wyżej – w innych proporcjach.
5. Ustawić się w zespole tak, aby jak najmniej uczniów miało kontakt z podłogą.
6. Ustawić się w zespołach tak, aby nauczyciel widział w całości tylko jednego członka zespołu.
7. W zespołach zająć jak najmniejszą powierzchnię sali.
8. Kto przedostanie się na drugą stronę sali bez dotknięcia podłogi, wykorzystując dane warunki (środowisko)?
9. W zespołach, nie mówiąc i nie pisząc, przekazać słowa lub cyfry drugiemu zespołowi.

Problemy **G**, **H**, **I** stanowią konkretne przykłady problemów **k o n w e r g e n c y j n o - o t w a r t y c h** (typ III). W tego typu problemach dane początkowe są całkowicie lub częściowo nieznane, natomiast cel jest określony jednoznacznie i ma tylko jedno poprawne rozwiązanie. Na przykład problem H ma tylko jedno poprawne rozwiązanie – wygranie meczu. Natomiast brak bliższych informacji o drużynie przeciwnej. Są one niewystarczające do wygrania meczu. Potrzebne informacje należy dopiero zdobyć lub znane cząstkowe informacje tak operatywnie przekształcać, aby problem pomyślnie rozwiązać i osiągnąć zamierzony cel. Rozwiązując tego typu problemy, uczniowie, a także nauczyciele mogą wykazać pomysłowość w poszukiwaniu niezbędnych informacji do osiągnięcia celu.

Czwarty i ostatni typ sytuacji to problemy **d y w e r g e n c y j n o - o t w a r t e** (typ IV). Struktura tych problemów jest nieokreślona zarówno w odniesieniu do sytuacji początkowej, jak i sytuacji końcowej. W związku z tym problemy te posiadają dużą skalę trudności i mogą mieć wiele poprawnych rozwiązań. Przykładami tego typu problemów mogą być problemy **J** i **K**. W problemie **K** na przykład drużyna ma zagrać mecz z zupełnie nieznanym przeciwnikiem (w warunkach rozgrywek szkolnych jest to niemal reguła), wobec czego w sytuacji



początkowej brak informacji, a cel może mieć dwa pożądane rozwiązania albo mecz wygrać, albo co najmniej zremisować, co też będzie drużynę zadowalać.

Problemy typu IV zupełnie nie krępują podmiotu w oryginalnych i twórczych pomysłach.

## B. Fazy rozwiązywania problemów

We współczesnej psychologii wyróżnia się cztery fazy rozwiązywania problemów:

**Dostrzeganie problemu** – w fazie tej podmiot dostrzega problem, czyli odkrywa go; inaczej mówiąc, podmiot uświadamia sobie, że zasób posiadanej przez niego wiedzy nie wystarcza do osiągnięcia planowanych celów.

**Analiza sytuacji problemowej** – w fazie tej człowiek analizuje informacje zawarte w sytuacji problemowej oraz strukturę celu, który powinien osiągnąć. Badanie polega na poszukiwaniu rozbieżności i luk między tym, co jest dane, a tym, co jest pożądane.

**Wytwarzanie pomysłów rozwiązania** – (faza produktywna) – w fazie tej podmiot wytwarza nowe informacje, takie jak hipotezy, metody (sposoby) itp. Rezultaty myślenia produktywnego nazwane są w psychologii myślenia pomysłami rozwiązania. Właśnie wytwarzanie pomysłów jest – jak wskazuje J. Koziński – kluczową fazą rozwiązywania problemów.

**Weryfikacja pomysłów** (faza oceny i kontroli pomysłów) – celem tej fazy jest sprawdzenie ich wartości. Jest to faza, w której podmiot albo przyjmuje pomysł jako rozwiązanie ostateczne, albo go odrzuca<sup>154</sup>.

Należy tu podkreślić, iż nie wszystkie z wymienionych faz rozwiązywania problemu są konieczne. Jeśli nauczyciel dobrze sformułuje problem, to uczniowie od razu mogą rozpocząć czynność rozwiązania zadania problemowego od drugiej fazy, tj. od analizy sytuacji problemowej. Mogą również od razu przystąpić do fazy wytwarzania pomysłów, a później cofnąć się do fazy wcześniejszej. Wydaje się jednak, iż w warunkach szkolnych, przynajmniej na początku, postępowanie przy rozwiązywaniu problemów powinno być systematyczne.

---

<sup>154</sup> Tamże, s. 381-382.

### *Dostrzeganie problemu*

Jest to faza ważna i trudna. Główną trudnością w dostrzeganiu problemów jest fakt, że człowiek wyrastał i żyje w określonym, względnie stałym otoczeniu, w którym czuje się pewnie dzięki stabilnemu dostosowaniu swoich reakcji do swojego środowiska. „Ujmowanie otoczenia jako czegoś względnie stałego i dobrze zorganizowanego, posługiwanie się nawykami i wyuczonymi schematami utrudnia dostrzeganie luk i niejasności w sytuacji, przeszkadza w stawianiu pytań takich jak: Czy można ulepszyć samochód?... Dlaczego po przegraniu meczu koszykówki koledzy są agresywni? itp.<sup>155</sup>. Innym czynnikiem, który utrudnia dostrzeganie problemów, jest generalne nastawienie nauczycieli i rodziców, a także personelu kierowniczego zakładów pracy na to, jak rozwiązywać problemy (jeśli w ogóle je rozwiązuje się), a nie jak je dostrzegać. Badacze tego zagadnienia twierdzą, iż kształcenie umiejętności samodzielnego odkrywania problemów jest co najmniej tak ważne jak zapoznavanie uczniów z metodami ich rozwiązywania. Wytwarzanie odpowiednich nastawień badawczych oraz kształcenie wrażliwości na problemy oraz kształcenie umiejętności samodzielnego formułowania hipotez i problemów jest ważnym zagadnieniem szkoły współczesnej.

### *Analiza sytuacji problemowej*

W przypadku gry problem został już odkryty, uczeń powinien przystąpić do fazy analizy jego struktury. Analiza polega na aktywnym badaniu celu oraz danych początkowych zawartych w sytuacji problemowej. Zasadniczą rolę w czynnościach analizy odgrywa myślenie reproduktywne.

Analiza celu jest jedną z najważniejszych operacji wykonywanych w sytuacji problemowej. Uczeń rozwiązujący problem powinien posługiwać się następującą heurystyką: „Zaczynaj pracę od analizy celu, dopiero później przejdź do badania danych początkowych”<sup>156</sup>, bowiem dokładna znajomość celu jest podstawowym warunkiem skutecznego myślenia, umożliwiającego jego osiągnięcie. „Koncentracja uwagi na celu nie tylko umożliwia lepsze jego zrozumienie, lecz przede wszystkim pozwala zmodyfikować pierwotne sformułowanie celu. Modyfikacja ta polega na zmianie jednego trudno osiągalnego celu na kilka

---

<sup>155</sup> Tamże, s. 382.

<sup>156</sup> Tamże, s. 384.

prostych podcelów, czyli celów cząstkowych<sup>157</sup>. Na przykład, gdy celem jest wygranie meczu, cel główny, jakim jest „wygranie meczu”, można przeformułować na następujące cele cząstkowe: jakie cele ma drużyna zrealizować w obronie, a jakie w ataku, w środku pola gry, na lewym (prawym) skrzydle ataku itp. Gdy wszyscy gracze zdają sobie dobrze sprawę z tego, jakie cele cząstkowe mają osiągnąć, cel główny jest dużo łatwiejszy do osiągnięcia.

Analiza danych początkowych sytuacji problemowej powinna doprowadzić do wyodrębnienia danych ważnych i odrzucenia danych nieważnych. „Dane ważne – to informacje, które powinny być... przetwarzane w trakcie myślenia... O tym, co jest ważne (wartościowe) w sytuacji problemowej decyduje cel, jaki należy osiągnąć. Najczęściej w sytuacji problemowej istotne dane są zamaskowane”<sup>158</sup> (ujęte implícite). Wykrycie ukrytych informacji jest możliwe, jak wskazuje J. Kozielecki, za pomocą czynności interpolacyjnych i ekstrapolacyjnych. „Czynności interpolacyjne (interpolacja) polegają na wypełnieniu luk i przerw w bezpośrednio dostępnych danych... Czynności ekstrapolacyjne (ekstrapolacja) umożliwiają ludziom odkrycie brakujących końcowych danych układu”<sup>159</sup>.

Często ludzie doznają niepowodzenia w sytuacji problemowej, nie potrafią rozwiązać problemu. Przyczyną zazwyczaj są popełnianie błędy w selektywnej analizie danych, w nastawieniu się przede wszystkim na wykorzystanie informacji pozytywnych przy jednoczesnym marnotrawstwie informacji negatywnych<sup>160</sup>.

### *Wytwarzanie pomysłów rozwiązania*

Człowiek, dzięki produktywnemu myśleniu, wytwarza nowe informacje, zwane pomysłami rozwiązania. Te nowe informacje powiększają zasób jego wiedzy i w ten sposób pozwalają mu osiągnąć planowany cel.

---

<sup>157</sup> Tamże.

<sup>158</sup> Tamże, s. 385. W sytuacji problemowej danymi początkowymi są informacje, które są zakodowane w pamięci (świeżej lub trwałej) w postaci spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć.

<sup>159</sup> Tamże, s. 385-386.

<sup>160</sup> „Z badań Brunnera, Goodnow i Austina (1956) - jak pisze J. Kozielecki - wynika, że osoby badane marnotrawią do 90% informacji negatywnych zawartych w sytuacji problemowej”. Dane negatywne mówią o tym, czego nic ma w danej sytuacji, natomiast dane pozytywne wskazują, informują o tym, co się znajduje lub co się zdarzyło w określonej sytuacji. (Tamże, s. 386).

Psychologowie wysunęli wiele hipotez powstawania pomysłów rozwiązywania problemów. Według Dunckera pomysły rozwiązań powstają stopniowo w trzech następujących etapach:

w pierwszym etapie – człowiek wybiera ogólny kierunek poszukiwań rozwiązania, przez co ograniczony w pewnym sensie jest rejon jego poszukiwań, co ma decydujący wpływ, na dalszy proces wytwarzania pomysłów;

w drugim etapie – podmiot, zgodnie z wybranym kierunkiem, tworzy pomysły cząstkowe, które są zarysem rozwiązania;

w trzecim etapie – człowiek tworzy ostateczny pomysł, który jest podstawą czynności wykonawczych lub sformułowania hipotezy<sup>161</sup>.

Jeśli człowiek w III etapie odrzuci pomysł, tworzy on następne pomysły cząstkowe i końcowe. W tej fazie kierunek poszukiwań może się wielokrotnie zmieniać. Poszukiwanie trwa tak długo, aż problem zostanie rozwiązany lub ze względu na brak odpowiednich sposobów lub środków człowiek zaprzestanie dalszych poszukiwań.

W fazie wytwarzania pomysłów stosowane są przede wszystkim reguły i metody heurystyczne. W przypadku problemów dydaktyczno-metodycznych heurystykami stosowanymi przez nauczycieli mogą być także zasady nauczania, zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania oraz reguły prakseologiczne. O ile jednak – jak pisze J. Koziński – myślenie produktywne zawsze musi być czynnością heurystyczną, o tyle działania zewnętrzne (zasady nauczania i wychowania, reguły prakseologiczne) mogą być bądź heurystykami, bądź algorytmami<sup>162</sup>.

#### *Weryfikacja pomysłów*

Po pojawieniu się pomysłu, człowiek przystępuje do jego weryfikacji. Weryfikacja (sprawdzenie) polega na ocenie wartości pomysłu w świetle posiadanych informacji. W wyniku weryfikacji pomysł może być przyjęty lub odrzucony jako niewykonalny ze względu na brak środków lub sposobów.

---

<sup>161</sup> K. Ducker: On Problem Solving: "Psychological Monograph", 1945, nr 5 (J. Koziński – tamże, s.387-388).

<sup>162</sup> J. Koziński: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969, PZWS, s. 54.

Weryfikacja może być dokonana za pomocą myślenia reproduktywnego, czyli myślenia analitycznego (krytycznego) lub za pomocą metod mechanicznych o cechach właściwych algorytmom.

W wychowaniu fizycznym (kulturze fizycznej) zadanie nauczyciela nie polega na formalnym zapoznaniu uczniów z najlepszymi metodami weryfikacji wytworzonych przez nich samych pomysłów rozwiązywania sytuacji problemowych, lecz na kształtowaniu ich zdolności samodzielnego oceniania swoich pomysłów i swoich czynności (czynów). W ten sposób nauczyciel stwarza podwaliny pod samokontrolę i samoocenę uczniów. Z kolei umiejętne rozwiązywanie samokontroli i samooceny jest podstawą autentycznego samodoskonalenia, czyli osiągnięcia takiego stanu u wychowanków, który w efekcie powoduje, że nauczyciel staje się już niepotrzebny.

### C. Przeszkody w rozwiązywaniu problemów

Rozwiązując problemy, ludzie popełniają błędy. Do najczęstszych błędów należą: błędne nastawienie oraz fiksacja funkcjonalna

Błędne nastawienie polega na tym, że rozwiązując problem, człowiek nastawia się „sztywno” na określony kierunek poszukiwań i nie zmienia go. Wybór błędnego nastawienia jest jedną z największych przeszkód racjonalnego rozwiązywania problemów.

Fiksacja funkcjonalna, nazywana również sztywnością funkcji, jest zjawiskiem, które polega na tym, że specyficzna funkcja przedmiotu utrudnia zastosowanie go w nowy sposób<sup>163</sup>.

Zjawisko fiksacji, utrudniającej rozwiązywanie problemów, można przezwyciężyć przez kształtowanie u uczniów dyspozycyjności funkcji, czyli umiejętności zastosowania tego samego przedmiotu w różny sposób. Na zajęciach wychowania fizycznego jest w tym zakresie duże pole do popisu dla wszystkich nauczycieli.

Specyficzna funkcja przedmiotu polega na tym, iż przedmioty codziennego użytku mają swoje określone zastosowanie, o czym wszyscy powszechnie wiedzą. Na przykład opona służy do samochodu, materac gumowy do spania, łyżka do jedzenia itd. Fiksacja polega na tym, iż np. człowiek stojący przed koniecznością pokonania pewnej przestrzeni wodnej, ale

---

<sup>163</sup> Tamże, s. 403.

nieumiejący pływać (w sytuacji problemowej, nie wpadnie na pomysł, iż mógłby wykorzystać do tego celu materac gumowy, Nie zrobił jednak tego, Ponieważ tkwi mocno w wyuczonym wykonywanym schemacie, iż materac służy do spania. Podobnie można by powiedzieć o nauczycielu wf, który przyzwyczyił się widzieć w wychowaniu fizycznym tylko ćwiczenia wpływające na sprawność i technikę ruchu, a nie zauważa, iż każde zadane ruchowe może być wielofunkcyjne.

W wychowaniu fizycznym najczęściej występują propedeutyczne działania twórcze. Są jednak warunki stworzenia sytuacji zniewalających uczniów do autentycznego myślenia twórczego. Występować ono może wtedy, gdy rzeczywiście uczniowie będą w różnych fragmentach lekcji czy w organizacji imprez sportowych, w działalności SKS podmiotem czynności, co zakłada zasada podmiotowego traktowania ucznia.

Jednak, aby osiągnąć optymalne wyniki w rozwijaniu zdolności twórczych młodzieży, potrzebna jest jeszcze optymalna atmosfera na zajęciach sprzyjająca tego rodzaju działaniom. Sprzyjającą atmosferę dla działań twórczych stworzyć może nauczyciel, stosując się do zaleceń sformułowanych przez E. P. Torrance'a. Podaję ją w dużym skrócie za Z.

Pietrasinskim :

- „1. Ceni twórcze myślenie. Nauczyciel powinien być wrażliwy na wszelkie nowe pomysły wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni.
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci. Osobowość twórczą cechuje wzmożona wrażliwość na bodźce związane z określoną dziedziną zjawisk. Dzięki temu jednostka gromadzi wiele cennego materiału, będącego surowcem twórczości.
3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz pomysłami. Trzeba nie tylko pozwalać... to robić, lecz należy również specjalnie do nich zachęcać...
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu. W praktyce często obserwuje się odrzucanie pomysłów bez ich zbadania.
5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych pomysłów, pojęć.
6. Strzeż się narzucania sztywnych schematów. Chodzi tu o zapobieganie jednostronnej rutynie w sytuacjach, w których istnieje wiele sposobów postępowania.
7. Kultywuj w klasie atmosferę twórczą. Dzieci powinny wcześniej poznać, że twórcze pomysły spotykają się w klasie z uznaniem...

8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze.
9. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się. Jedną z cech wysoce twórczej osobowości jest wyjątkowa zdolność do samodzielnego inicjowania działań. Dzieci potrafią inicjować wiele czynności... Należy wtedy zwiększać zakres samodzielności uczniów.
10. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego działania. Stawiaj problemy o trudności dostosowanej do przygotowania uczniów, lecz od czasu do czasu daj zadanie wymagające napięcia wyobraźni do ostatnich granic.
11. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach, albowiem wiedza spoza danej specjalności sprzyja oryginalności.
12. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle. Takich, którzy potrafią tchnąć w uczniów swego ducha, porywać własnym przykładem<sup>164</sup>.

Rozwiązywanie problemów w obszarze działań kultury fizycznej nie może być, jak się na pierwszy rzut oka wydaje, sztuką dla sztuki. Przeciwnie, chodzi o to, żeby zdobywając wiedzę tajnikach tworzenia i wyboru strategii w różnych sytuacjach, młodzież coraz lepiej, coraz skuteczniej i sprawniej rozwiązywała problemy praktyczne, tego bowiem wymagają warunki życia współczesnego społeczeństwa.

Z dotychczasowej praktyki szkolnej i niektórych opublikowanych artykułów wynika, że metoda problemowa bywa niewłaściwie interpretowana. Źródła tego zjawiska należy doszukiwać się w nieprzestrzeganiu podstawowych kanonów metody i niezrozumieniu celów, dla których została wprowadzona do szkolnego kształcenia i wychowania fizycznego<sup>165</sup>. W pokonaniu tych błędów mogą pomóc następujące uwagi:

1. Metoda problemowa jest złożona i trudna pod względem teoretycznym.. Wymaga zachowania dyscypliny i zgłębiania właściwych pojęć psychologicznych. Nie pozwala na ich upraszczanie, gdyż w przeciwnym razie dochodzi do niewłaściwej interpretacji metody i wysuwania błędnych wniosków dla praktyki wychowania fizycznego.
2. Metoda problemowa jest tworem bardzo ściśle określonym naukowo i nie można jej rozważać w kategoriach „wydaje mi się”.

---

<sup>164</sup> Cytuję za Z. Pietraśkim: *Zdolności*. (W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, s. 760-761).

<sup>165</sup> S. Strzyżewski: *O właściwe rozumienie i stosowanie metody problemowej*. „Wych. Fiz. i Zdr.” 1993, nr 2.

3. Z zadaniem problemowym mamy do czynienia wtedy i tylko wtedy, gdy jest ono dla podmiotu (podmiotów) zupełnie nowe, oryginalne oraz gdy za pomocą znanych sposobów i środków podmiot nie jest w stanie go rozwiązać. Jego rozwiązanie wymaga nie tylko myślenia reproduktywnego, ale przede wszystkim autentycznego myślenia produktywnego (twórczego).
4. Nie należy mylić myślenia twórczego z myśleniem samodzielnym, które występuje wtedy, gdy zadaniem ucznia jest dowolne, niczym nie uwarunkowane poszukiwanie rozwiązań. Na przykład: „Wykonaj dowolne zadanie ruchowe z wykorzystaniem toczenia piłki”; „W leżeniu przodem przetocz piłkę pod klatką piersiową”. We wszystkich przykładach uczeń nie jest zmuszony do myślenia produktywnego (twórczego), ponieważ nauczyciel nie określił żadnych warunków, które powinny być spełnione i które można by było zweryfikować. Uczniowie po prostu odtwarzają to, co im się z doświadczenia przypomniało (myślenie reproduktywne).
5. Zadania, które mogą być wykonane zgodnie z kanonami metod reproduktywnych i proaktywnych, a także metody ruchowej ekspresji twórczej, nie mogą być traktowane jako zadania problemowe, bo nimi nie są. Najczęstszym błędem jest mylenie metody problemowej z metodą bezpośredniej celowości ruchu i z metodą ruchowej ekspresji twórczej w wersji Labana. Metoda problemowa dotyczy tylko zadań szczególnych: są nimi zadania problemowe.
6. Zadania problemowe nie należy powtarzać, jeśli już raz zostało rozwiązane. Jeśli zadanie problemowe ma wiele poprawnych rozwiązań, to gdy uczeń „X” wymyślił jedno rozwiązanie, to uczeń „Y” musi szukać innego rozwiązania, uczeń „Z” – innego itd. Aż do wyczerpania pomysłów w danej grupie ćwiczących. Natomiast można i należy powtórzyć lub zadać do rozwiązania w domu zadanie, które nie zostało rozwiązane do końca. Oczywiście jest, że pomysły rozwiązania mogą być powtarzane, lecz będą to już zadania (ćwiczenia) odtwórcze, a te nie mają nic wspólnego z metodą problemową.
7. Rolą i istotą metody problemowej w procesie wychowania fizycznego jest nauka myślenia problemowego (heurystycznego) związanego z pracą fizyczną, ćwiczenie psychiki, a nie ćwiczenie ciała. Do ćwiczenia ciała i nauki technik sportowych są przewidziane inne metody – metody odtwórcze i proaktywne. Biorąc ten fakt pod uwagę, nie można nie



zauważyć, iż metoda problemowa ma bardzo ograniczony zakres funkcjonowania ze względu na towarzyszące jej zmniejszenie obciążenia fizjologicznego. Jeśli przestrzega się kanonów myślenia problemowego, to prawdziwych zadań problemowych nie można wymyślić zbyt dużo. Wynika z tego, że wystarczy, gdy podczas jednej lekcji będzie realizowane jedno, najwyżej kilka zadań problemowych.

8. Nieprawdą jest, że metoda problemowa jest wśród metod najważniejsza. W systematyce metod należy ją traktować jako jeden z możliwych systemów przyzwyczajania uczniów do myślenia problemowego w sytuacjach związanych z wychowaniem fizycznym, a ściślej – z ruchem. Metodą problemową powinni się posługiwać tylko nauczyciele, którzy dobrze ją poznali i zrozumieli.
9. W procesie kształcenia nie ma zadań problemowych samych w sobie. Zadania problemowe są zawsze związane z podmiotem. To uczeń w danej sytuacji ma problem lub go nie ma, co ściśle jest związane z jego rozwojem psychofizycznym i doświadczeniem. Właściwy dobór zadań problemowych do wieku rozwojowego uczniów jest kluczowym zagadnieniem w metodyce stosowania metody problemowej

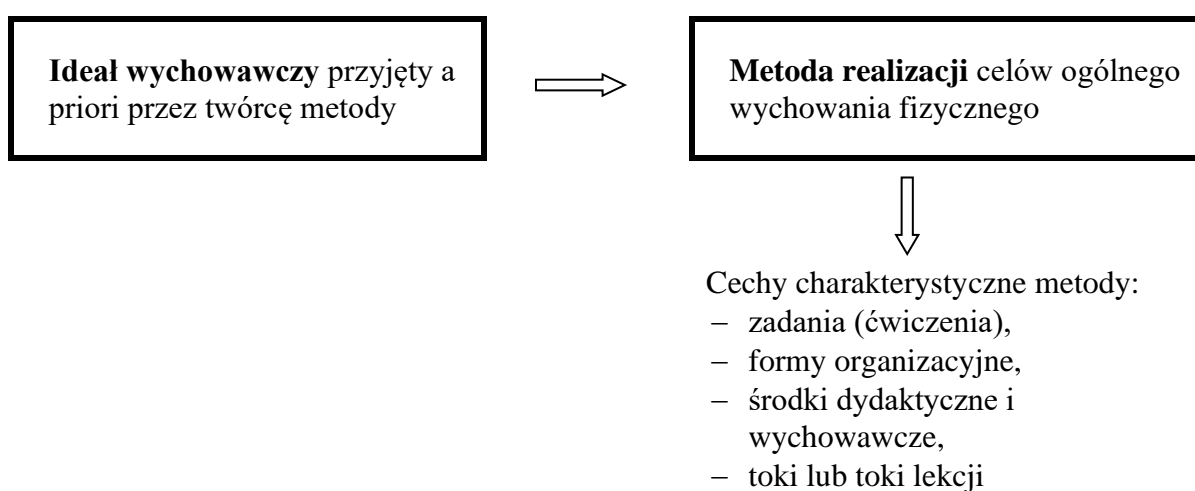
#### **6.3.3.9. Uwagi o stosowaniu metod**

Proces dydaktyczno-wychowawczy jest niczym innym jak procesem realizacji zadań. Wszystkie specyficzne dla procesu wychowania fizycznego zadania ze względu na wymaganą aktywność uczniów można podzielić na zadania ściśle określone – wymagające ścisłego sterowania zewnętrznego; zadania częściowo określone, których realizacja nie wymaga ścisłego sterowania zewnętrznego (nauczyciela); oraz zadania problemowe, wymagające pełnej inwencji twórczej uczniów. Realizacja każdego konkretnego zadania wymaga zastosowania odpowiedniej metody. Posługując się metodami, nauczyciel musi znać granice stosowalności każdej z nich. O metodzie nie można mówić, że jest dobra lub zła, tylko o tym, czy została ona optymalnie dostosowana do zadania i do warunków, tzn. do wieku uczniów, ich rozwoju itp. Jeśli na przykład w niniejszym podręczniku krytykowana jest metoda naśladowcza-ściśła, to nie dlatego, że jest ona zła w ogóle, lecz dlatego, że jest stosowana zbyt powszechnie tam, gdzie powinna być zastosowana metoda zadaniowa-ściśła lub zabawowa-naśladowcza czy jeszcze jakaś inna metoda. Granice

stosowalności metod zostały określone w tabeli 10. Obecnie natomiast pragniemy określić stosunek metody realizacji zadań w wychowaniu fizycznym do tradycyjnych metod wychowania fizycznego.

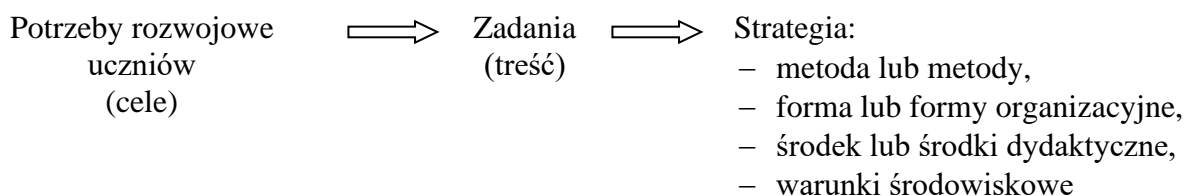
W tym rozważaniu należy wziąć pod uwagę fakt, iż są to dwa diametralnie różne podejścia do metod stosowanych w wychowaniu fizycznym. W tradycyjnym rozumieniu metoda wychowania fizycznego jest sposobem realizowania wychowania fizycznego w szkole w ogóle (sposobem realizowania naczelnego celu wychowania fizycznego) i nadrzędna w stosunku do zadań, które mają być w tym procesie stosowane.

To podejście można ująć w postaci następującego schematu:



Inaczej mówiąc, zadania stosowane w lekcji stanowią podstawowy element realizacji metody, co jest nielogiczne, ponieważ pojęcie „metody” zawsze oznacza „sposób realizacji zadania”. Tak rozumując można powiedzieć, iż logika pojęcia „metodyka wychowania fizycznego” w tradycyjnym rozumieniu pozostaje utrzymana, gdy będzie ono podporządkowane wprost naczelnemu celowi wychowania fizycznego jako generalnemu zadaniu. A ponieważ celu naczelnego wychowania fizycznego nie można inaczej osiągnąć jak tylko przez konkretne zadania lekcyjne i pozalekcyjne, musimy stwierdzić, iż w praktyce wychowania fizycznego (metodyce) metody muszą być podporządkowane zadaniom (treściom).

Podobnie zresztą zadaniom muszą być podporządkowane formy organizacyjne i środki dydaktyczne. Same zaś zadania stosowane w procesie lekcyjnym nie wynikają z niczego innego jak z potrzeb rozwojowych uczniów (diagnoza i prognoza). To drugie podejście zaprezentowane jest w niniejszej pracy. Jeśli przyjmiemy, iż celowe i spójne podporządkowanie metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych zadaniu jest pewnego rodzaju strategią realizacji tegoż, rzecz można przedstawić w postaci następującego schematu:



gdzie metody, formy organizacyjne i środki dydaktyczne oraz wybiórcze wykorzystywanie warunków środowiskowych stanowią strategię realizacji zadania, a ono samo wpływa z potrzeb rozwojowych konkretnych uczniów. Ponieważ o strategii decyduje głównie metoda, stąd można mówić o strategiach odtwórczych, usamodzielniających i twórczych.

Fakt, że w strukturze strategii realizowania zadań znajdują się nie tylko metody, ale i formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne, które także wpływają na jakość wykonania zadania, jest czasem powodem niewłaściwego nazywania tych ostatnich metodami. Tak na przykład „formę obwodu ćwiczebnego” nazywano niegdyś „metodą obwodową” czy „formę zadań dodatkowych” – „metodą zadań dodatkowych” a „formę stacyjną” – „metodą stacyjną”. Jest to nielogiczne, ponieważ celem w tych przypadkach nie jest formalny przebieg nauczania w postaci np. obwodu, lecz to, co się na tym obwodzie chce osiągnąć, a więc realizacja zadań, które mogą być realizowane różnymi metodami. Inni skłonni są wiązać różne sposoby nauczania przy muzyce – metodami. Tymczasem rytm, muzyka i akompaniament są zawsze tylko środkami pomocniczymi w metodyce nauczania, umożliwiającymi osiągnięcie celów konkretnych zadań, a nie metodami. Zadania owe mogą być ścisłe, gdy np. toczy się proces nauczania konkretnych tańców narodowych i regionalnych albo pokazu gimnastycznego z muzyką – wtedy sposobem osiągnięcia celu będzie jedna z metod odtwórczych, np. metoda zadaniowa-ścisła, a nie muzyka czy rytm. Zadania wykonywane przy akompaniamencie

muzyki mogą wymagać inwencji twórczej uczniów i wówczas powinna być wykorzystana metoda ruchowej ekspresji twórczej. Wreszcie w czasie realizacji wszelkich zadań z zakresu wychowania fizycznego może towarzyszyć muzyka, klaskanie, wystukiwanie itp., zawsze jednak będą to środki pomocnicze, a nie metody.

Innym zagadnieniem jest problem łączenia metod w ramach wymienionych strategii lub nawet niezależnie od nich.

Tak na przykład ucząc zadania ściśle określonego, np. techniki pchnięcia kulą, nauczyciel może stosować równocześnie metodę zadaniową-ściśłą i naśladowczą-ściśłą, ponieważ część uczniów może nie być umotywowana, tzn. może nie być przekonana o potrzebie realizacji danego zadania; przy realizowaniu trudnego zadania ruchowego metodą zadaniową-ściśłą, nauczyciel może naprowadzać uczniów na właściwą drogę metodą bezpośredniej celowości ruchu, zalecając uczniom: „zrób to tak jak...” i tu pada odpowiednie porównanie, będące jednocześnie prostym znanym z życia zadaniem; gdy uczniowie realizują zadanie za pomocą metody ruchowej ekspresji twórczej, mogą napotkać trudności i wówczas słuszne może się okazać zastosowanie metody zabawowej-naśladowczej. Trzeba wreszcie podkreślić i to, iż metod dydaktycznych nie da się oddzielić od metod wychowania, ponieważ proces wychowania fizycznego jest zawsze procesem kształcenia i wychowania.

#### **6.3.4. Metody przekazywania i zdobywania wiadomości z zakresu kultury fizycznej**

Współcześnie w programie kultury fizycznej, podręcznikach metodycznych i artykułach problemowych zwraca się dużą uwagę na potrzebę zdobywania przez uczniów podstawowej wiedzy na temat kultury fizycznej. Jest to, jak wiadomo, jeden z warunków kształtowania się pozytywnej postawy uczniów wobec kultury fizycznej oraz umiejętności samodzielnego stosowania zasad kultury fizycznej w praktyce dnia codziennego. Nauczyciel powinien więc orientować się, w jaki sposób należy uczniom przekazywać wiadomości i stwarzać im warunki do samodzielnego ich zdobywania. Problemem tym zajmuje się pedagogika, a ściślej mówiąc, jeden z jej działów – dydaktyka ogólna, jednakże bardzo rzadko jej przedstawiciele nawiązują do spraw związanych z kulturą fizyczną. Problem wymaga więc omówienia.

Można wyróżnić następujące metody przekazywania i zdobywania przez uczniów wiadomości z zakresu kultury fizycznej: pokaz, opowiadanie, wkład, pogadanka, dyskusja,

posługiwanie się książką, opisywanie i rysowanie postaci, wywiad oraz praktyczne wykonywanie zadań. Omówimy je kolejno.

#### A. Pokaz

Pokaz spełnia funkcję metody wtedy, gdy odgrywa on rolę podstawową w doprowadzeniu do zdobycia przez uczniów określonych nowych wiadomości: w przeciwnym razie spełnia on funkcję czynności metodycznej. Pokazowi zazwyczaj towarzyszą słowa (objaśnienia). Odgrywają one w procesie obserwacji rolę pomocniczą, natomiast rolę główną odgrywają odbijające się w świadomości uczniów obrazy, rzeczy i zjawiska.

W procesie wychowania fizycznego stosuje się różne odmiany pokazu. Najczęściej stosowany jest „żywy pokaz ruchu” przez nauczyciela lub przodującego ucznia. Pokaz może być wykonany w tempie normalnym lub zwolnionym. Gdy zadanie jest technicznie trudne, pokaz powinien być wykonany wielokrotnie na przemian w tempie normalnym i zwolnionym przy czym zakończenie demonstracji powinno zawsze odbyć się w tempie normalnym. Uczniowie mogą zdobyć również wiadomości dzięki aktywnej obserwacji demonstrowanych im modeli, obrazów, przezroczy, schematów, tablic i wykresów oraz filmów. Największe walory ma film dydaktyczny. Pozwala on odtwarzać ruch w całym jego przebiegu i to w różnym tempie, a nawet zatrzymywać w konkretnej fazie, czego nie można dokonać w „żywym pokazie”. Pozwala to między innymi odkryć niezauważalne w normalnej obserwacji błędy techniczne zaawansowanych zawodników, a przede wszystkim doskonalić wyobrażenia i scalać liczne wiadomości na temat określonej techniki w określoną całość.

Stosując pokaz, nauczyciel powinien zawsze przestrzegać zasady dostępności i stosować następujące reguły:

1. Uczniowie powinni być ustawieni w takiej odległości, aby wszyscy mogli dokładnie obserwować pokazywany ruch lub film itp.
2. Pokaz powinien być połączony z innymi metodami, tak aby uczniowie spostrzegali obraz kilkoma zmysłami.
3. W pokazie należy akcentować najistotniejsze fazy ruchu, cechy przedmiotu itp.
4. W wyniku obserwacji uczniowie powinni poznać rzeczy i zjawiska w ich rozwoju i działaniu.

#### B. Opowiadanie

Jest to najprostsza forma zaznajomienia uczniów z nieznanymi rzeczami i zjawiskami w formie słownego opisu, na przykład: jak funkcjonuje układ krążenia w warunkach zwiększonego wysiłku fizycznego; jaki powinien być przebieg trudnego pod względem technicznym zadania ruchowego itp. Opowiadanie znajduje zastosowanie przede wszystkim w klasach wyższych, bowiem w klasach niższych opis, jako zbyt długi i szczegółowy, zastępowany jest krótkim objaśnieniem. Opis powinien być jasny i zrozumiały, żywy i plastyczny, stąd zachodzi konieczność zadbania o dobór słów znanych uczniom, możliwie precyzyjnych, przemawiających do wyobraźni.

### C. W y k ł a d

Przedmiotem wykładu jest zazwyczaj opis złożonych układów, rzeczy i zjawisk. Struktura jego jest bardziej systematyczna niż opowiadania, a tok bardziej podporządkowany rygorom logiki. W wyniku wykładu uczniowie powinni poznać nie tylko zewnętrzne cechy rzeczy i zjawisk, ale głównie związki i zależności pomiędzy różnymi elementami ich struktury.

W szkolnym wychowaniu fizycznym jak dotąd wykłady nie są stosowane. Jednakże taka potrzeba zachodzi, ponieważ w przeciwnym razie nigdy uczniowie nie zgłębią związków i zależności o charakterze przyczynowo-skutkowym, będących podstawą pozytywnych postaw wobec kultury fizycznej i zachowania się ludzi. W szkole okazji jest wiele, aby wygospodarować w roku szkolnym kilka godzin na wykłady lub pogadanki na temat kultury fizycznej. Wystarczy na przykład wspomnieć, iż dość powszechnym zjawiskiem we współczesnych szkołach jest odstraszanie uczniów od kultury fizycznej przez prowadzenie zajęć w sali gimnastycznej równocześnie przez dwóch nauczycieli z dwoma klasami, a nawet trzema. O ile większe korzyści wynieśliby uczniowie z dobrze wygłoszonych wykładów lub pogadanek przeprowadzonych w klasie w połączeniu z prostymi ćwiczeniami.

### D. P o g a d a n k a

Pogadanka różni się od opowiadania i wykładu tym, że zmusza uczniów nie tylko do śledzenia myśli nauczyciela, lecz również do samodzielnej pracy myślowej. Polega ona na rozmowie nauczyciela z uczniami. Nauczyciel jest osobą kierującą i zmierza do określonego celu poprzez stawianie uczniom pytań, na które oni odpowiadają lub odpowiada sam na pytania uczniów. W ten sposób uczniowie od stanu niewiedzy przechodzą w stan wiedzy, zdobywają nowe informacje i porządkują sobie posiadane wiadomości

## E. Dyskusja

Metoda ta jest wyższą formą pogadanki, wymaga bowiem od uczniów większej samodzielności, umiejętności jasnego formułowania swoich poglądów oraz odpowiedniego rzeczowego przygotowania się do omawianego zagadnienia. Istotą dyskusji jest wymiana poglądów na określony temat. Warunkiem skuteczności dyskusji jest elementarna merytoryczna wiedza uczniów na temat poruszonego zagadnienia. Wszelkie problemy, pytania i odpowiedzi powinny być formułowane jasno, w logicznie spójny sposób, poparte konkretnymi argumentami trafiającymi do przekonania – czyli na podstawie nauki.

Dyskusją jako metodą można się posługiwać w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej.

## F. Praca z książką

Źródłem wiadomości uczniów na temat kultury fizycznej może być również słowo drukowane, w postaci podręczników, literatury popularnonaukowej i czasopism. Podkreślić należy, iż metoda pracy z książką w wychowaniu fizycznym polega na samodzielnym korzystaniu z książki przez ucznia w czasie pozalekcyjnym, a nie na lekcji. Do najczęściej stosowanych sposobów tego typu pracy należą:

1. uczenie się z podręcznika w celu zdobycia nowych wiadomości lub utrwalenia wiadomości w zasadzie znanych,
2. sporządzanie notatek z przeczytanego tekstu,
3. posługiwanie się lekturą uzupełniającą.

Aby można było tę metodę realizować, konieczne jest wzmoczenie i rozszerzenie produkcji odpowiednio dostosowanych do wieku podręczników, czasopism i książek popularnonaukowych.

## G. Opisywanie i rysowanie postaci

Tę metodę można zastosować w celach doskonalenia i pogłębiania wiadomości i umiejętności, a także kontroli tychże. Treścią opisów i rysunków mogą być przeżycia podczas ćwiczeń i zawodów, programy treningowe, oceny i sprawozdania z imprez sportowych, zestawy rysunków przedstawiających różne sceny z życia sportowego klasy czy szkoły, z odpowiednim komentarzem. Opisy rysunków powinny być wykonane samodzielnie w ramach

pracy domowej. Najlepsze prace mogą być zamieszczane w gazetkach ściennych klasowych lub ogólnoszkolnych.

#### H. Wywiad

Metodą samodzielnego zdobywania wiedzy z zakresu kultury fizycznej może być wywiad z interesującymi ludźmi związanymi z kulturą fizyczną, jak na przykład: wybitnymi nauczycielami wychowania fizycznego, trenerami, lekarzami, sportowcami, działaczami sportowymi.

#### I. Wykonywanie zadań ruchowych

Każde wykonanie zadania ruchowego jest dla człowieka źródłem informacji. Nowe informacje (wiadomości) uczeń zdobywa, wykonując nowe zadania, przy czym efektywność zdobywania nowych wiadomości i umiejętności zależy od aktywnej, ukierunkowanej obserwacji i motywacji.

Z opisanych metod niektóre są przede wszystkim stosowane w lekcji, a niektóre mają zastosowanie jedynie w samodzielnej pracy uczniów. Do tych ostatnich należą: praca z książką, opisywanie i rysowanie postaci oraz wywiad.

### **6.3.5. Metody wychowania**

Metody realizacji zadań wychowania fizycznego dotyczą osiągnięcia jego specyficznych celów ukierunkowanych zarówno na ciało i jego organiczne funkcje, jak i rozwój osobowości nastawionej na samorealizację w tym względzie. Nie można jednak całkowicie i bez trudności osiągnąć tych celów, posługując się tylko metodami specyficznymi dla wychowania społeczno-moralnego uczniów, które zgodnie z naczelną funkcją szkoły współczesnej – kształtowania harmonijnie rozwiniętego człowieka – powinny być realizowane w każdym przedmiocie i w toku wszelkich zajęć szkolnych. O tym, jak w praktyce należy efektywnie wpływać na postawy uczniów, traktują metody wychowania. Włączając je w skrócie do podręcznika o procesie wychowania w kulturze fizycznej, pragniemy podkreślić ważność i znaczenie tych metod nie tylko dla efektywności procesu wychowania w kulturze fizycznej.

W każdym fragmencie procesu wychowania fizycznego występują bardzo liczne, specyficzne dla tej dziedziny działalności sytuacje wychowawcze, a wraz z nimi głębokie przeżycia emocjonalne. Radość z rozwiązania trudnego zadania problemowego, radość ze zwycięstwa,



gorycz porażki, walka o punkty dla zespołu, konieczność przestrzegania przepisów sportowych i zasady fair-play itp., to czynniki spontanicznie kształtujące określone postawy ludzkie zgodnie z prawami socjalizacji<sup>166</sup>.

Kształtowanie postaw społecznych i moralnych uczniów w procesie wychowania fizycznego nie może ograniczać się tylko do działań narzuconych nauczycielowi przez środowisko zewnętrzne (otoczenie), albowiem zatraciłby on w ten sposób swą kierowniczą rolę w procesie wychowawczym. Właśnie fakt, że nauczyciel odgrywa kierowniczą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym sprawia, iż poza spontanicznymi (niezamierzonymi) reakcjami na to, co się wokół niego dzieje, podejmuje on świadome, zamierzone działania wychowawcze celem urabiania osobowości wychowanka. Takie właśnie działania nazywamy wychowaniem. O ile ten pierwszy typ wychowania można nazwać pasywnym (spontanicznym), o tyle ten drugi typ jest wychowaniem aktywnym i polega na inspirowaniu sytuacji niezbędnych do tego, aby za pomocą odpowiednich form i metod oddziaływania osiągnąć zamierzony cel wychowawczy.

Określony kształt sytuacji wychowawczej powinien zawsze nadawać wychowawca. Może on uruchomić pożądane układy nagród i kar przez oddziaływanie osobiste i bezpośrednie na wychowanka, jak również pośrednie, polegające na odpowiednim operowaniu pozostałymi elementami sytuacji wychowawczej. Fakt ten stał się dla H. Muszyńskiego kryterium wydzielenia czterech zasadniczych grup – metod oddziaływania wychowawczego:

I. Metody wpływu osobistego wychowawcy – gdzie czynnikiem dynamizującym układ nagród i kar jest sam wychowawca, np. wyrażenie uznania dla wychowanka jest nagrodą, zademonstrowanie niezadowolenia z czynu dziecka może być dla niego wystarczająco silną karą.

II. Metody wpływu sytuacyjnego – gdy wychowawca zmienia aktualny obraz sytuacji, która wywołuje u wychowanka poczucie nagrody lub kary, np. powierzenie chłopcu funkcji sędziego może być dla niego wyróżnieniem odczuwanym jako nagroda.

---

<sup>166</sup> Socjalizacja – to ogół procesów nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym (W: J. Szczepański: *Elementarne pojęcie socjologii*. Warszawa 1970, PWN). Pojęcie socjalizacji obejmuje więc wszystkie wpływy zarówno niezamierzone, jak i zamierzone.

III. *Metody wpływu społecznego* – gdy wychowawca kształtuje społeczne środowisko wychowanka, tak aby oddziaływało ono w sposób pożądanym na wychowanka.

IV. *Metody kierowania samowychowaniem* – gdy wychowawca stwarza warunki do samokontroli, samooceny oraz przeżywania stanów wewnętrznego zadowolenia (nagroda) lub niezadowolenia (kara) z powodu własnego zachowania lub własnych cech osobowościowych. Z czasem tendencje te powinny przerodzić się w autonomiczne samowychowanie, a w jego wyniku samorealizację.

#### *Metody wpływu osobistego*

1. *Wysuwanie sugestii* – metoda ta polega na sygnalizowaniu wychowankowi swojego stanowiska i sugerowaniu mu, czego się od niego oczekuje. Sugestie mogą mieć charakter zachęcania, przestrzegania lub oceniania.

2. *Perswazja* – polega na podsuwaniu wychowankom określonych rozwiązań przez posłużenie się repertuarem takich argumentów, które wywołują u wychowanka określone wewnętrzne przeżycie problemu. Osiągnąć to można przez wywołanie uczucia zagrożenia, niezadowolenia lub konfliktu wewnętrznego w związku z uznawanymi dotąd poglądami, na przykład co do roli aktywności fizycznej w życiu człowieka.

Skuteczność tej metody zależy od:

- dostosowania argumentów do obecnych postaw wychowanka, a także jego otoczenia,
- stopniowania nasilenia argumentów perswazyjnych,
- pobudzania wychowanka do swobodnego wypowiedzania własnych sądów i do samodzielnych rozwiązań.

3. *Działanie przykładem osobistym* – polega na dostarczeniu wychowankowi właściwych wzorów zachowania lub reagowania. Naśladowanie wychowawcy nie może narażać wychowanka na konflikty z otoczeniem, ponadto wzory zachowania powinny być przydatne i wartościowe dla zaspokojenia obecnych motywów wychowanka, a nie wychowawcy.

4. *Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty* – w stosunku do zachowań wychowanka. Ujawnianie uznania lub dezaprobaty zachowań powinno dotyczyć tylko

wychowanka i nie pociągać za sobą jakichś konsekwencji późniejszych dla niego. Aby metoda ta dała pożądany skutek, konieczne jest przejawianie przez wychowawcę życzliwego, partnerskiego stosunku do wychowanka. Istotna jest również forma, w jakiej zwraca się nauczyciel do ucznia.

### *Metody wpływu sytuacyjnego*

1. Nagradzanie wychowawcze powinno mieć miejsce wtedy, gdy zaspokaja określone motywacje wychowanka w następstwie przejawiania przez niego pożądanych wychowawczo i konstruktywnych form aktywności. Nagradzanie wychowawcze musi być zindywidualizowane, bowiem ta sama nagroda dla jednego dziecka może być nagrodą, a dla drugiego karą, np. wykluczenie z zabawy może być karą dla dziecka, które chce się bawić, a dla drugiego nagrodą, ponieważ woli ono mieć więcej swobody.

Nagradzanie wychowawcze powinno mieć charakter oficjalny. Istotne jest również, aby nagradzanie następowało możliwie bezpośrednio po godnym nagrody zachowaniu się wychowanka oraz było połączone z odpowiednim uzasadnieniem.

2. Karanie wychowawcze – polega na udaremnianiu zachowań destruktywnych wychowanka i tłumieniu jego niepożądanych wychowawczo dyspozycji psychicznych. Spełnia ono również ważne funkcje orientacyjne, pozwala bowiem wychowankowi ustalić, co dobre, a co złe, oraz jakie wymagania stawia wychowawca.

Kary nadmierne wywołują zazwyczaj dwa rodzaje reakcji: agresję lub reakcje obronne. Reakjom obronnym towarzyszą zwykle stany lękowe. Przekroczenie pewnego poziomu lęku czyni człowieka niezdolnym do twórczego i konstruktywnego działania.

Wychowawca dysponuje następującymi formami karania:

- oficjalna dezaprobata wyrażana w postaci ostrzeżenia lub nagany,
- pozbawienie swobody, przywilejów, funkcji,
- zakaz używania pewnych przedmiotów,
- pozbawienie prawa udziału w życiu gromady (np. w grze, zabawie...),
- nakładanie obowiązku rekompensaty wyrządzonego zła lub zapoznania się z jego skutkami.

Kara powinna występować bezpośrednio po wykroczeniu, a po jej zastosowaniu nie powinno się do sprawy przewinienia wracać.

3. **Instruowanie** – polega na ukazywaniu wychowankowi nie dostrzeżonych przez niego elementów sytuacji, na zwracaniu jego uwagi na następstwa poszczególnych zachowań i określeniu, w jaki sposób powinien się wychowanek zachować, aby zaspokoić własne motywy, a także dostarczaniu wzorów postępowania i wskazówek dotyczących ich realizowania. Instruowanie stosuje się często w połączeniu z metodą perswazji.

4. **Organizowanie doświadczeń wychowanka** – metoda ta polega na ingerencji nauczyciela - wychowawcy w sytuacje, w których wychowanek przejawiał określoną aktywność w ten sposób, że działania konstruktywne przynoszą wychowankowi następstwa pozytywne w stosunku do jego motywów (nagrody), a destrukttywne – następstwa negatywne, a więc kary.

5. **Uświadamianie antycypacji następstw zachowań społecznych**. Metoda ta polega na przedstawieniu wychowankowi takich konsekwencji jego ewentualnych czynów, które już miały dla niego wartość nagrody lub kary, czyli na odwoływaniu się zawsze do już posiadanych przez wychowanka przekonań, postaw lub motywacji.

6. **Przydzielanie funkcji i ról społecznych**. Jest to podstawowa metoda wdrażania wychowanków do pożądanej aktywności i kształtowania ich przekonań. Wychowawca, przydzielając dzieciom funkcje, powinien unikać przymusu. Odwoływanie się do inicjatywy wychowanków daje bezsporne lepsze rezultaty. Funkcyjnym należy pozostawiać wiele swobody w graniu ich ról, tylko wtedy bowiem wychowankowie mają okazję do wykazania się inicjatywą i pewnego rodzaju twórczością w rozwiązywaniu trudnych problemów. Ogromnie pozytywną rolę może odegrać przestrzeganie tych zasad na polu działalności szkolnego klubu sportowego.

7. **Ćwiczenie** – polega ono na ugruntowaniu u wychowanka określonych postaw i przekonań pod wpływem celowego powtarzania określonych czynności o ustalonym porządku. Obowiązuje tu zasada bezwyjątkowości, tzn., iż w życiu wychowanka nie mogą wystąpić inne zachowania niż przewidziane w programie.

#### *Metody wpływu społecznego*

1. **Modyfikacja celów zespołu** – metoda ta zmierza do podnoszenia atrakcyjności życia w zespole, a przez to większego wpływu wychowawcy na każdą jednostkę

w zespole, oraz do wprowadzenia nowych rodzajów aktywności zespołu, a tym samym nowych norm postępowania w zespole.

2. **Kształtowanie norm postępowania obowiązujących w zespole** – metoda ta polega na wprowadzeniu nowych kryteriów oceny zachowań członków zespołu (zazwyczaj przy utrzymaniu tych samych celów zespołu).

3. **Przekształcenie struktury wewnętrznej zespołu** – przez wzmocnienie w zespole pozycji jednostek wywierających dodatni wpływ.

4. **Nadawanie właściwego kierunku działaniu kontroli społecznej w zespole**. Właściwy kierunek działania kontroli społecznej w zespole zapewnia właściwy styl kierowania zespołem. Jest to styl demokratyczny. Według H. Muszyńskiego, stosując ten styl, wychowawca powinien:

- dopuszczać wychowanka do udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących zespołu,
- własne propozycje podsuwać zespołowi na prawach członka, a nie „władzy”,
- dążyć do tego, aby pewne działania i ich organizacje przebiegały z inicjatywy zespołu ich członków,
- włączyć ogół członków zespołu do czynności kontrolnych,
- dążyć do tego, aby jednostki odpowiadały za swoje czyny przed zespołem, a nie tylko przed wychowawcą,
- dawać zespołowi do zrozumienia, że sam uważa się też za jego członka i uczestniczy w jego zajęciach na zasadzie zwykłego członkostwa,
- nawiązywać osobiste kontakty z członkami zespołu na różnych płaszczyznach,
- dążyć do rozłożenia odpowiedzialności za sprawy zespołu na cały zespół,
- włączyć zespół do oceny własnych (zespołu) osiągnięć i błędów, jak również postępowania wszystkich członków włącznie z wychowawcą,
- nawiązać lojalną współpracę z przywódcami zespołu,
- starać się być zespołowi przydatnym i pomocniczym w osiągnięciu wspólnie ustalonych celów.

I znowu narzuca się stwierdzenie, iż na zasadzie tego kodeksu praw i obowiązków zespołu powinny pracować rady szkolnych klubów sportowych.

*Metody kierowania samowychowaniem*

Samowychowanie jest treningiem świadomego kierowania przez jednostkę własnym postępowaniem i własnym rozwojem. Jest ono zawsze wynikiem i wyższym etapem wcześniejszych wpływów wychowawczych i socjalizacyjnych. Nie oznacza to jednak, że samowychowanie może wystąpić dopiero w jakimś ściśle określonym etapie, po fazie wychowania interpersonalnego. Wręcz przeciwnie, proces ten powinien występować w różnych, nawet bardzo wczesnych fazach, ponieważ do najprostszych form autoedukacji dzieci są zdolne już w młodszym wieku szkolnym, a nawet przedszkolnym.

Samowychowanie jest procesem kierowanym przez wychowawcę w swoistym stosunku wychowawczym, jego istotę stanowi inspiracja, organizacja i kierowanie procesami samowychowawczymi swoich wychowanków na wszystkich etapach tych procesów. Etapy, o których mowa, stanowią pewną strukturę. Strukturę tę wyznaczają następujące kolejne etapy samowychowania:

1. **Idealizacja** – akceptacja i przyswojenie przez wychowanka określonego ideału lub wzoru osobowego, a następnie wytworzenie motywacji do przekształcenia własnej osobowości zgodnie z akceptowanym wzorem.

2. **Poznanie** – ukształtowanie sobie obrazu własnej osoby w kategoriach rozbieżności między cechami pożądanymi i posiadanymi.

3. **Samooceńcza wstępna** – przeżycie przez wychowanka faktu rozbieżności między tym, jakim powinien być, a tym, jakim jest w rzeczywistości.

4. **Aspiracje perfekcjonistyczne** – przeżycie przez wychowanka dostatecznie silnej motywacji dokonania określonych zmian we własnej osobowości.

5. **Decyzje samorealizacyjne** – ustalenie przez wychowanka programu działań samowychowawczych, czyli określenie zadań i wymagań w stosunku do samego siebie na pewien okres.

6. **Działanie samowychowawcze** – podjęcie przez wychowanka treningu w zakresie określonego postępowania, czyli podjęcie systematycznej i kontrolowanej aktywności zmierzającej do odpowiedniego urobienia swojej osobowości.

7. **Samooceńcza końcowa** – wychowanek wartościuje to, co osiągnął w wyniku działań samowychowawczych i na tej podstawie ustala dalsze zamierzenia samowychowawcze na miarę osobistych aspiracji. .

Sterowanie samowychowaniem polega na wdrażaniu wychowanków do samodzielnego realizowania zadań każdego z etapów oraz na kierowaniu ich aktywnością na tych etapach. W związku z powyższym H. Muszyński wyróżnia trzy odrębne grupy metod kierowania samowychowaniem, mianowicie:

I. Metody przybliżania wychowankowi celów i ideałów pracy nad sobą. Do tej grupy należą wszystkie metody wpływu osobistego oraz społecznego.

II. Metody stymulowania wychowanka do realizacji określonego programu nad sobą. Mają tu zastosowanie metody wpływu osobistego i społecznego w tym sensie, iż stworzyć one powinny odpowiedni klimat dla samowychowania w otoczeniu wychowanka.

III. Metody przyswajania wychowankowi określonych technik pracy nad sobą w zakresie poznawania samego siebie, ustalania celów pracy nad sobą oraz uprawiania aktywności samowychowawczej.

Dopiero ostatnia grupa metod stanowi właściwe metody samowychowania i kierowania samowychowaniem. Istota sterowania samowychowaniem wychowanka sprowadza się do:

- przyswajania mu różnych sposobów wpływania na własny rozwój przez stawianie sobie określonych celów (np. ustalenie okresowych zadań w pracy nad sobą w zakresie zwalczania konkretnych wad, wykształcania pożądanых zalet, opracowanie dziennego regulaminu pracy i życia itp.),
- ukazywanie mu różnych technik regularnej samokontroli i samooceny (np. prowadzenie zapisu wyników swojego postępowania, punktowanie własnego Dostępowania wg określonego regulaminu),
- zaprawianie do świadomego ćwiczenia się w opanowywaniu pożądanых dyspozycji (np. realizowanie treningu, uprawianie różnego rodzaju ćwiczeń samodoskonalących w zakresie sprawności fizycznej, walki ze złymi przyzwyczajeniami, stosowania wobec siebie umownych nagród i kar za własne postępowanie itp.).

To wszystko, co zostało powiedziane na temat metod wychowawczych, odnosi się zawsze do kształtowania osobowości wychowanków. W procesie wychowawczym osobowość kształtuje się zawsze w wyniku konkretnej aktywności wychowania w określonym środowisku wychowawczym.

Obszar szkolnej kultury fizycznej jest bardzo atrakcyjnym polem oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel, wykorzystując wiedzę o metodach wychowawczych, może poprzez działania na polu kultury fizycznej osiągnąć dwojakiego rodzaju cele:

- postawy społeczno-moralne,
- pozytywne postawy wobec kultury fizycznej w szerokim tego słowa znaczeniu, przy czym na podłożu tych samych form aktywności wychowanka mogą kształtować się i rozwijać równocześnie dwojakiego rodzaju dyspozycje, a mianowicie: dyspozycje instrumentalne (umiejętności przejawiania ćwiczonej formy aktywności) oraz dyspozycje kierunkowe (gotowość przejawiania ćwiczonej formy aktywności). Należy w tym miejscu przypomnieć, iż celowe funkcjonowanie człowieka jest jedynie możliwe dzięki temu, że posiada on o s o b o w o ś ć , człowiek bowiem działa tylko wtedy, gdy jest ukierunkowany na cel. A ten może się wytworzyć tylko w psychice człowieka, która w swoim wyrazie organizacyjnym jest „osobowością”.

Metody wychowawcze są bardzo precyzyjnym zespołem sposobów oddziaływania na osobowość jednostki. Z tego powodu powinny one być dla nauczyciela wychowania fizycznego jednym z zasadniczych środków osiągania zamierzonych celów w dziedzinie wychowania w kulturze fizycznej.

## **6.4. Formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne**

### **6.4.1. Formy organizacyjne**

Umiejętność organizowania procesu wychowania fizycznego należy do podstawowych powinności nauczyciela wychowania fizycznego. Nie ma w szkole takiego drugiego przedmiotu, w którym organizacja zajęć odgrywałaby tak ważną rolę jak w wychowaniu fizycznym. Dobra organizacja lekcji wychowania fizycznego pozwala zintensyfikować proces dydaktyczno-wychowawczy, stwarza warunki do skutecznego uczenia się i usprawniania oraz ma przemożny wpływ na zdyscyplinowanie uczniów i ich bezpieczeństwo. Podstawą i istotą dobrej organizacji zajęć ruchowych jest umiejętność posługiwania się swoistymi normami i regułami, zwanymi formami organizacyjnymi.



Proces nauczania – uczenia się może przebiegać w różnorodnych formach organizacyjnych. Z praktycznego punktu widzenia warto jednak ustalić najpierw pewne pojęcia. Otóż słowo „forma” to wyraz pochodzenia łacińskiego oznaczający zewnętrzny kształt czegoś. Pojęcie to jest tak powszechnie stosowane we wszystkich dziedzinach życia, iż samo słowo „forma” przestało oznaczać coś konkretnego, jeśli nie powiąże się go z treścią, której dotyczy. „Forma przeciwstawia się treści, a zarazem jest z nią organicznie związana, od niej uzależniona, sama zaś z kolei wywiera wpływ na treść<sup>167</sup>, tzn. określa jej zakres. Zakres formy może być różny. Według J. Szaniawskiego „w dydaktyce na formę nauczania składa się wiele współczynników determinujących czasowo-przestrzenno-organizacyjne zewnętrzne warunki, w których urzeczywistnia się wszelka metoda nauczania... Innymi słowy, różne metody nauczania są realizowane w danej formie za pomocą różnych środków<sup>168</sup> W tym rozumieniu formami nauczania, czy kształcenia i wychowania, są: lekcja szkolna, wycieczka, zajęcia w sekcji SKS, impreza sportowo-rekreacyjna, zajęcia śródlekcyjne, międzylekcyjne itp.

Forma może mieć jednak także mniejszy zakres, taki mianowicie, który funkcjonuje w ramach czy wewnątrz form wymienionych wyżej. Z tego punktu widzenia celowe i użyteczne dla praktyki jest wyróżnianie organizacyjnych form pracy z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym:

- formy podziału uczniów,
- formy porządkowe,
- formy prowadzenia zajęć.

#### **6.4.1.1. Formy podziału uczniów**

Nauczyciel prowadząc zajęcia z całą klasą równocześnie zazwyczaj nie jest w stanie osiągnąć optymalnych rezultatów w kształceniu i wychowaniu, ponieważ nie ma szans dostosowania zadań do indywidualnych możliwości rozwojowych uczniów ani zapewnienia odpowiedniej liczby sprzętu i przyborów. W tej sytuacji podział uczniów na mniejsze zespoły jest konieczny.

---

<sup>167</sup> *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1958, PWN, wyd. III, s. 226.

<sup>168</sup> J. Szaniawski: *Model i metoda*. Warszawa 1965, PWN, s. 110-111.

W praktyce ukształtowały się i funkcjonują następujące formy podziału: zastępy stałe, zastępy sprawnościowe, zastępy sprawnościowe zmienne, drużyny, grupy, pary.

**Zastępy stałe.** Zastępy stałe są ustalane w danej klasie na dłuższy okres zgodnie z pedagogicznym punktem widzenia. W zależności od wielkości klasy dzieli się ją na trzy do pięciu zastępów, przy czym w zastępie nie powinno być mniej niż sześciu uczniów, a nie więcej niż dziesięciu. Podział na stałe zastępy może być stosowany w gimnastyce przyrządowej, a także we wszystkich pozostałych dyscyplinach sportowych.

Przy podziale na stałe zastępy bierze się pod uwagę nie tyle sprawność uczniów, wysokość i ciężar ciała, płeć, ile przede wszystkim poziom wychowawczy uczniów i stosunki międzyludzkie w klasie. Podział klasy na zespoły jest więc ważny nie tylko z organizacyjnego punktu widzenia, ale również wychowawczego. Jest to bowiem celowo zastosowany środek wychowawczy, za pomocą którego uczniowie uczą się pracy i odpowiedzialności zespołowej, kierowania innymi, podporządkowania się, udzielania pomocy itp. Dobór uczniów powinien być taki, aby w każdym zespole jedni uczniowie wpływali pozytywnie na drugich.

**Zastępy sprawnościowe.** Niekorzystne w opisywanym wyżej podziale na zespoły stałe jest niedostateczne liczenie się z indywidualną sprawnością i wydolnością uczniów. Mogą one być zlikwidowane dzięki podziałowi klasy na zastępy jednorodne pod względem sprawnościowym. Taki podział daje następujące korzyści:

Obciążenie dla poszczególnego zastępu może być tak duże, że będzie ono optymalnie odpowiadać każdemu uczniowi.

Ćwiczenia obowiązujące w danym zastępie mogą być tak ustalone, że odpowiadają stanowi sprawności wszystkich uczniów w zastępie. W związku z tym mogą one być zrozumiałe i dostępne zarówno dla uczniów mało sprawnych i bardzo sprawnych, co z kolei wpływa na chętniejszy udział w zajęciach.

Wyniki kontroli sprawności uczniów powinny być podstawą do przeniesienia ucznia czy uczniów z zastępu o małej sprawności do zastępu bardziej sprawnego i odwrotnie - z zastępu sprawniejszego do mniej sprawnego. Będzie to miało skutek wychowawczy i sprzyjać będzie podnoszeniu sprawności przez wszystkich uczniów, w każdym zastępie.

Zastępy sprawnościowe zmienne. Niekorzystnym zjawiskiem podziału na stałe zastępy sprawnościowe może się okazać to, że w różnych tematach i dyscyplinach sportowych młodzież jest zróżnicowana pod względem zaawansowania sprawnościowego i umiejętności. Fakt ten sugeruje, aby skład osobowy zastępów zmieniać w zależności od zaawansowania w konkretnym temacie czy dyscyplinie sportowej, a nawet w poszczególnych zadaniach o dużej trudności technicznej czy taktycznej albo obciążeniowej. Takie podejście do podziału na zastępy stwarza możliwości stawiania adekwatnych wymagań w stosunku do różnych trudnych zadań występujących w programie dla danej klasy.

Ogólnie w stosunku do wszystkich trzech omówionych form podziału uczniów na grupy należy stwierdzić, iż w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy stosować wszystkie trzy formy, przy czym. celowe jest, aby najpierw wykorzystać formę zespołów stałych (podział według kryterium wychowawczego), potem formę zespołów sprawnościowych (wg kryterium osiągniętego poziomu sprawności ogólnej) i formę zastępów sprawnościowo-zmiennych (wg kryterium osiągniętego poziomu zaawansowania w poszczególnych dyscyplinach, tematach, a nawet zadaniach).

W zastępach niezwykle ważną funkcję spełniają zastępowi. W stosunku do nich stawia się duże wymagania. Powinni to być dobrzy uczniowie pod względem:

- charakteru i sprawności osobistej,
- umiejętności demonstrowania i korygowania zadań,
- wpływu wychowawczego na zespół uczniów,
- umiejętności udzielania kolegom pomocy lub ochrony,
- umiejętności obserwowania i oceniania innych,
- umiejętności utrzymania porządku i stawiania wymagań.

Charakterystyczne dla pracy w zastępach jest to, że stwarza on warunki do samodzielnej pracy uczniów i samowychowania w zespole.

Drużyny. Celem przeprowadzenia rozgrywek w grach ruchowych i grach sportowych tworzone zostają „na gorąco drużyny. Przy podziale na drużyny obowiązuje zasada dzielenia klasy na zespoły o podobnej sprawności i umiejętności.

Grupy. Forma podziału na grupy tym się różni od innych form, że podział ten jest losowy i obowiązuje tylko w jednej godzinie lekcyjnej. Podział ten stosowany jest wtedy, gdy

zadania lekcji są stosunkowo łatwe, na przykład w grach i zabawach, ćwiczeniach muzyczno-ruchowych, zabawach i grach terenowych i tym podobnych zajęciach.

**P a r y .** Forma ta jest wtedy stosowana, gdy partner zapewnia pomoc lub ochronę, służy drugiemu jako swego rodzaju przyrząd lub jako balast, jest kontrpartnerem w sportach walki, w ćwiczeniach podań i chwytów itp. Jest ważne, aby pamiętać, iż w pewnych określonych przypadkach partnerzy muszą odpowiadać sobie ciężarem ciała, wysokością, siłą itp. cechami.

#### **6.4.1.2. Formy porządkowe**

Umiejętność operowania formami porządkowymi jest ważna ze względu na konieczność optymalnego wykorzystania przestrzeni i bezpieczeństwo uczniów.

Rozróżnia się następujące formy porządkowe:

- a) ustawienia podstawowe: szereg, dwusereg, rząd, dwurząd, szyk marszowy itp.
- b) ustawienia ćwiczebne: luźna gromadka, uliczka, półkole, czworobok, trójkąt, koło czołem do wewnątrz, kolumna ćwiczebna,
- c) odliczanie oraz zwroty w miejscu i w ruchu itp.

#### **6.4.1.3 Formy prowadzenia zajęć**

Formy prowadzenia zajęć dotyczą strony organizacyjnej przebiegu ćwiczeń w czasie oraz przestrzeni i są ściśle związane z metodami realizacji zadań. Wyróżnić można następujące formy prowadzenia zajęć:

- forma frontalna,
- forma zajęć w zespołach,
- forma zajęć w zespołach z dodatkowymi zadaniami,
- forma stacyjna,
- forma obwodu ćwiczebnego,
- forma indywidualna.

**F o r m a f r o n t a l n a .** Ma ona miejsce wtedy, gdy wszyscy uczniowie w tym samym czasie wykonują te same ćwiczenia (zadania), a nauczyciel, mający wszystkich uczniów w polu widzenia, kieruje nimi stosując środki metodyczne i zabiegi organizacyjne. Najbardziej klasycznym przykładem tej formy jest prowadzenie ćwiczeń kształtujących w kolumnie

ćwiczebnej. Uczniowie są ustawieni frontalnie w stosunku do nauczyciela i wykonują na tempo pokazane przez niego ćwiczenia.

Zajęcia frontalne mają następujące zalety:

- intensywność ćwiczeń jest duża, ponieważ mogą być bezpośrednio sterowane,
- nauczyciel oddziałuje pedagogicznie i metodycznie bezpośrednio na wszystkich uczniów,
- organizacja jest łatwa.

Niekorzystne skutki frontального prowadzenia zajęć polegają na tym, że drastycznie ograniczona jest samodzielność uczniów oraz ograniczona jest możliwość dozowania obciążeń stosownie do indywidualnych możliwości uczniów. Z tych powodów forma frontalna prowadzenia zajęć powinna być ograniczona do zadań łatwych pod względem obciążeniowym i technicznym.

**F o r m a z a j ę ć w z e s p o ł a c h .** Jest to forma, w której ćwiczenia odbywają się w kilku zespołach, przy czym uczniowie każdego zespołu wykonują zadania pojedynczo lub w parach i zaraz wstępują z powrotem do zespołu. Jest ona od dawna stosowana w gimnastyce przyrządowej, a stąd przejęły ją inne dyscypliny.

Zajęcia w zespołach mogą przyjąć równoległy lub zmienny tryb postępowania. Równoległy tryb zajęć występuje wtedy, gdy zespoły nie zmieniają się przy poszczególnych stacjach (przyrządach, urządzeniach), przy czym zadania realizowane przy nich mogą być te same lub różne. Uczniowie we wszystkich zastępach mogą wykonywać to samo zadanie, na przykład przewrót w przód z miejsca albo, w zależności od zaawansowania, w pierwszym zastępie na przykład przewrót w przód z miejsca, w drugim przewrót w przód z marszu, a w trzecim przewrót w przód z biegu. Natomiast zmienny tryb zajęć w zastępach ma miejsce wtedy, gdy zespoły zmieniają się przy poszczególnych stacjach, bowiem zadania wykonywane na poszczególnych stacjach są z reguły bardzo różne. Na przykład w lekcji z przewagą ćwiczeń lekkoatletycznych, gdzie pierwszy zastęp ćwiczy start, drugi rzut piłeczką palantową, a trzeci skok w dal, zespoły trzykrotnie zmieniają stanowisko.

Dla zajęć w zastępach typowe jest to, iż każdy zastęp posiada swojego zastępowego, który kieruje zajęciami wewnątrz własnego zastępu, a nauczyciel sprawuje swą rolę kierowniczą nad wszystkimi zespołami i jest przy tym zespołem, który ma najtrudniejsze zadanie do wykonania.

Wariantem zajęć w zastępach są zajęcia w grupach. Przebieg zajęć w grupach jest podobny jak w zastępach i również może być stosowany w trybie równoległym lub zmiennym. W wariacie tym zamiast podziału na zastępy występuje podział na grupy, które są powoływane w trybie losowym tylko na czas jednej lekcji.

Zajęcia w zespołach stwarzają lepsze możliwości opanowania umiejętności i nawyków, nieuniknione są jednak martwe punkty z powodu czekania w kolejce na podejście do przyrządu. Te przestoje można zlikwidować, stosując formę zajęć w zespołach z dodatkowymi zadaniami.

Forma zajęć w zespołach z dodatkowymi zadaniami. Jako zadania dodatkowe określamy takie ćwiczenia, które uczniowie wykonują indywidualnie po zakończeniu ćwiczenia zasadniczego. Uczeń nie wraca natychmiast po zakończeniu ćwiczenia zasadniczego do zastępu, lecz dopiero po przeprowadzeniu jednego lub kilku ćwiczeń dodatkowych, po czym wraca na swoje miejsce w zastępie.

Zadania dodatkowe powinny być stosunkowo proste i w zasadzie dobrze opanowane, bezpieczne i atrakcyjne, nastawione głównie na rozwój podstawowych cech motorycznych i odpowiednich grup mięśniowych, mianowicie takich, które zapewnią zmienność pracy mięśniowej po wykonaniu zadania zasadniczego. Omawiana forma była przez jej twórcę W. Dietricha niesłusznie nazywana metodą<sup>169</sup>

Forma stacyjna. Charakterystyczne dla formy stacyjnej jest to, iż uczniowie ćwiczą strumieniem na wielu stacjach, które składają się na obwód stacyjny. Zajęcia stacyjne są celowe wówczas, gdy zamiarem nauczyciela jest utrwalenie umiejętności i nawyków lub doskonalenie cech motorycznych.

Należy zauważyć, iż przez stację rozumie się stanowisko ćwiczebne i że ćwiczenia na stacjach są charakterystyczne nie tylko dla formy stacyjnej, lecz również przykładowo dla formy zajęć w zastępach i formy obwodu ćwiczebnego. Ćwiczenia na stacjach należy więc odróżnić od formy przebiegu zajęć stacyjnych.

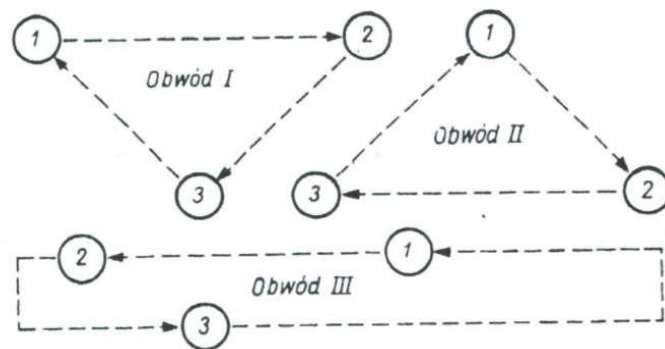
---

<sup>169</sup> W. Dietrich: Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin 1965. Czytelniczkom polskim uprzyściplniła ten tekst C. Malczyk w artykule pt. Jak zwiększyć intensywność lekcji wf. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1965, nr 10.

Pod mianem obwodu stacyjnego rozumie się ujęcie wielu stacji w jeden zorganizowany ciąg, na którym uczniowie wykonują przewidziane ćwiczenia (zadania).

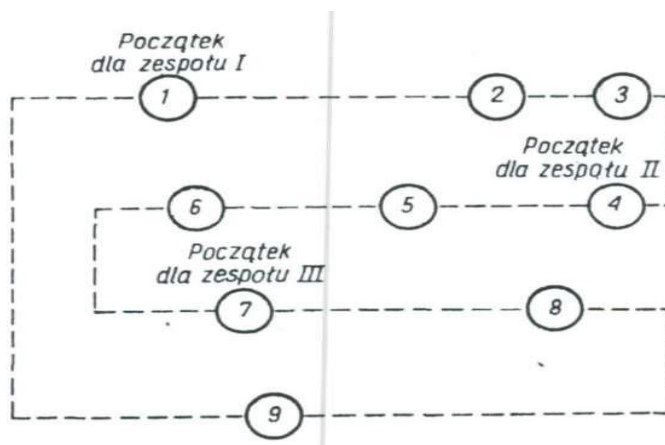
Przebieg może być dwojaki:

1. Obwodów stacyjnych jest tyle, co zastępów czy grup i każdy uczniowski zespół ćwiczy na jednym z nich (ryc. 9).



**Ryc. 9. Przebieg zajęć stacyjnych na trzech obwodach**

2. Wszystkie stacje są włączone do jednego wielkiego obwodu, na którym ćwiczy cała klasa. Dla uniknięcia przestoju zastępy (grupy) zaczynają ćwiczyć przy różnych stacjach jednocześnie (ryc. 10).



**Ryc. 10. Przebieg zajęć stacyjnych na jednym obwodzie**

Forma obwodu ćwiczebnego. Forma ta służy racjonalnemu i intensywnemu przebiegowi ćwiczeń w lekcji, gdy celem jest przede wszystkim doskonalenie takich cech motorycznych, jak siła i wytrzymałość. Forma obwodu ćwiczebnego jest podobna do formy stacyjnej. Różnica polega nie tylko na dostosowaniu tych form do odmiennego rodzaju zadań, lecz także na tym, iż stosując formę obwodu ćwiczebnego nauczyciel rozstawia uczniów w małych grupkach na wszystkich stanowiskach, określa liczbę powtórzeń i daje znak na równoczesną zmianę ćwiczących na stacjach. Wykonanie zadań na wszystkich stacjach w zasadzie kończy ćwiczenia na obwodzie ćwiczebnym. Szczególną odmianą formy obwodu ćwiczebnego są różnego rodzaju ścieżki zdrowia: biegowa, sprawnościowa, ćwiczebna, testowa, obciążeniowa (patrz: metoda programowanego usprawniania się). Szczegółność ta polega na tym, iż tego rodzaju obwód ćwiczebny jest w zasadzie zbudowany na stałe i dość ściśle zaprogramowany za pomocą informacji umieszczonych na tablicach na poszczególnych stacjach.

Forma indywidualna. Jest to forma diametralnie różna od formy frontalnej. Charakterystyczne dla tej formy jest to, iż każdy uczeń wykonuje zadania oddzielnie, po swojemu. Występuje ona wtedy, gdy na przykład uczniowie samodzielnie wykonują rozgrzewkę, gdy według własnego pomysłu inscenizują ruchem jakiś temat (według reguł metody ruchowej ekspresji twórczej), gdy rozwiązują samodzielnie zadania problemowe



(metoda problemowa), gdy samodzielnie opanowują zadania techniczne (zgodnie z zasadami metody programowego uczenia się) i tym podobnych sytuacjach. Nauczyciel decydując się na prowadzenie zajęć w formie indywidualnej, sprowadza swoje czynności organizacyjne do zapewnienia uczniom miejsca do wykonania zadań i przygotowania odpowiednich warunków materialnych (urządzenia, przybory).

Należy podkreślić, iż formy prowadzenia zajęć ruchowych służą celom racjonalnego organizowania zajęć i nie należy ich mylić z metodami realizacji zadań, które dotyczą sposobów stawiania uczniów w sytuacjach zadaniowych i przebiegu interakcji (współdziałania osobowościowego) nauczyciela z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Trzeba również pamiętać, iż dobra organizacja zajęć wiąże się z optymalnym wykorzystaniem czasu na lekcjach. Sprowadza się ona do oszczędzania czasu na czynnościach organizacyjno-porządkowych przed lekcją oraz dobrej organizacji w toku trwania lekcji.

**Forma strumieniowa (tor przeszkód).** Formę strumieniową charakteryzuje dynamiczne przemieszczanie się ćwiczących na ścieżce z przeszkodami (torze przeszkód) w określonym kierunku (jak strumień). Przeszkodę rozumie się jako określone utrudnienie, które należy pokonać. Przeszkody są tak dobrane i ustawione, aby ich pokonywanie stymulowało rozwój sprawności fizycznej ćwiczących.

Ze względu na środowisko i rodzaj przeszkód wyróżnia się trzy rodzaje torów przeszkód, a mianowicie:

- sztuczny tor przeszkód – ustawiony w sali gimnastycznej, korytarzu lub na wolnej przestrzeni z wykorzystaniem przyrządów i przyborów sztucznych,
- naturalny tor przeszkód – wyznaczony w naturalnych warunkach terenowych (gdzie przeszkodami mogą być: rowy, skarpy, kłody drzew itp.),
- kombinowany tor przeszkód – wykorzystuje się tu zarówno naturalne przeszkody terenowe, jak i przeszkody sztuczne.

Tory przeszkód mogą być:

- stałe lub ustawiane doraźnie,
- zamknięte (start i meta w tym samym miejscu) lub otwarte (start i meta oddalone znacznie od siebie, jednorodne (nastawione na rozwój jednej określonej cechy) i zróżnicowane (tory ogólnorozwojowe),

A oto podstawowe wskazówki organizacyjno-metodyczne dotyczące stosowania formy strumieniowej (toru przeszkód):

1. Długość toru uzależniona jest od wielkości pomieszczenia zamkniętego; w terenie długość toru nie powinna przekraczać 150 m.
2. Liczba przeszkód powinna się wahać w granicach od 6 do 10.
3. Pokonanie przeszkód powinno być możliwe dla wszystkich uczniów.
4. Należy unikać przeszkód stwarzających niebezpieczeństwo dla uczniów.
5. Przed rozpoczęciem pokonywania toru należy zapoznać ćwiczących z przeszkodami i z obowiązującymi zasadami bezpieczeństwa.

#### **6.4.2. Środki dydaktyczne**

Ważnym składnikiem procesu nauczania – uczenia się są środki dydaktyczne. „Środki dydaktyczne są to przedmioty, które dostarczając uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości”. Do środków dydaktycznych zalicza się wszystko to, co ma charakter przedmiotowy i jako takie wykorzystane jest w procesie nauczania – uczenia się.

Dla potrzeb szkoły przyjęto następujący podział środków dydaktycznych:

- jednofunkcyjne przybory typowe i nietypowe,
- wielofunkcyjne przyrządy typowe i nietypowe,
- środki dydaktyczne niezbędne do przekazu informacji,
- urządzenia stałe typowe i nietypowe.

Przybory, przyrządy i urządzenia są typowe, gdy mają standardowe wymiary i są masowo produkowane przez przemysł. Nietypowymi nazywamy wszystkie pozostałe przybory, przyrządy i urządzenia, które posiadają cechę niekonwencjonalności; mogą to być zużyte opony, siatki, ścieżki zdrowia itp.

Ważną rolę w wychowaniu fizycznym odgrywają również środki dydaktyczne do przekazywania informacji. Należą do nich:

- plansze wyjaśniające rolę kultury fizycznej w społeczeństwie,

- fotogramy, kinogramy, filmy, przezrocza itp.,
- instrumenty perkusyjne,
- podręczniki,
- zeszyty sprawności fizycznej ucznia<sup>170</sup>.

Wykaz środków dydaktycznych dla potrzeb realizacji wychowania fizycznego powinien przewidywać także:

1. Urządzenia stałe w sali:

- kompletne wyposażenie do mini-koszykówki, mini-siatkówki, mini-piłki ręcznej oraz koszykówki i siatkówki,
- wyposażenie podstawowe do kształtowania sprawności w formach gimnastycznych, np. siatki sznurowe, drabiny o konstrukcji umożliwiającej ich zawieszenie lub zaczepienie pojedynczo lub w zestawach.

2. Urządzenia stałe w terenie otwartym:

- kompletne wyposażenie do kształtowania sprawności fizycznej, np. równoważenie o nawierzchni twardej (belki), miękkiej (opony), siłownie typu „goliat” i „portic”, skocznie o nawierzchni naturalnej (piasek) i sztucznej (gąbczastej), rzutnie przystosowane do użytkowania sprzętu nietypowego, wielofunkcyjne zestawy zwinnościowe, zestawy do kształtowania wytrzymałości, wyposażenie do gier, np. piłki na uwięzi typu „wiroball”, bramki z elastycznej siatki do odbijania piłki lub lotki, ściany z wyznaczonymi sektorami do rzutów.

3. Urządzenia przenośne w sali gimnastycznej:

- wyposażenie do mini-gier sportowych i sportowych gier zespołowych, jak: stojaki z obręczą (obręczami) do rzutów, z możliwością zawieszenia, tablice z koszami o różnych wymiarach, siatki ze stojakami,
- wyposażenie do kształtowania sprawności w formach gimnastycznych: zestawy wielofunkcyjne typu skrzynia-skrzynia, skrzynia-równoważnia o zróżnicowanej wielkości i kształcie oraz zestawy kombinowane dla klas I-III i IV-VIII.

4. Przybory:

---

<sup>170</sup> C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, PWN, s. 247.

- manipulacyjno-zwinnościowe z różnych materiałów (drewno, guma, plastik) z uwzględnieniem specyfiki zajęć w kl. I-III i IV-VIII,
  - kształtujące cechy motoryczne z uwzględnieniem specyfiki rozwojowej dzieci i młodzieży (zróżnicowane wymiary, ciężar, materiał, kształt),
  - kształtujące umiejętności rekreacyjno-utilitytarne, rytmiczno-estetyczne, poznawcze,
  - pomocnicze do nauczania różnych form aktywności (szarfy, oznaczniki itp.).
5. Środki dydaktyczne do pedagogicznej analizy różnorodnych form aktywności ruchowej:
- instrumenty pomiarowe i porównawcze do oceny, samokontroli i samooceny sprawności psychomotorycznej,
  - sprzęt do samooceny i samokontroli funkcjonowania organizmu w czasie różnych form pracy i wypoczynku (ciężar ciała, wysokość, rytm pracy, obwody, pojemność płuc),
  - sprzęt do oceny i samooceny rozwoju umiejętności.
6. Środki dydaktyczne do przekazu informacji:
- podręczniki, poradniki, zestawy testowo-tekstowe do ćwiczeń, taśmy z nagraniami, instrumenty perkusyjne”.

W wychowaniu fizycznym środki dydaktyczne są zawsze bardzo istotnym i koniecznym elementem sytuacji zadaniowej. Świadczy o tym fakt, iż zaliczyć do nich wypada również takie przedmioty, jak: podłoga w sali gimnastycznej, nawierzchnia boiska, ścieżka biegowa, ławka szkolna, rowy, krzewy, pnie, kamienie, kasztany, woda, sprzęt wodniacki, trasy narciarskie, czyli najogólniej mówiąc – wszystko to, co może być przez nauczyciela świadomie wykorzystane dla osiągnięcia celów wychowania fizycznego.

## 7. OCENA WYNIKÓW

*„Ocena osiągniętego wyniku w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinna stanowić impuls zwrotny powodujący generację potrzeb i motywów do działania w następnym cyklu działań.”*

*Autor*

Każdy proces dydaktyczno-wychowawczy doprowadza do osiągnięcia określonych wyników. Osiągnięte w procesie działania wyniki zazwyczaj odbiegają od założonych celów. Wielkość rozbieżności pomiędzy osiągniętym wynikiem i planowanym celem stanowi miarę błędów. Ponieważ, jak to zostało powiedziane, rzadko wynik pokrywa się z celem, zachodzi potrzeba dokonania oceny wyników działania. Jest to zgodne z zasadami prakseologii, według których „ocena rzeczy sprowadza się... do oceny działania, w które uwikłana jest dana rzecz... Oceny prakseologiczne są relatywizowane do celu działania”<sup>171</sup>.

W wychowaniu fizycznym nauczyciel ustawicznie obserwuje i kontroluje osiągnięte wyniki przez uczniów, lecz ocena wyników końcowych współpracy nauczyciela z uczniami, związana z postawieniem oceny na świadectwie szkolnym, wymaga dodatkowych wyjaśnień i uściślenia kryteriów oceny.

Nie jest to zadanie łatwe. Jak słusznie pisze R. Przewęda, „Porównanie skutków z założonymi zadaniami w trakcie procesu wychowania fizycznego nie jest łatwe, bo zadania te są liczne. Zakończeniu procesu wychowania fizycznego, np. po ukończeniu przez ucznia szkoły, również nie jest łatwe, ponieważ pełne skutki wychowania fizycznego można ocenić dopiero po wielu latach, gdy uczniowie będą już ludźmi dorosłymi i sprawdzą się w różnych sytuacjach życiowych. Trzecia przyczyna trudności bierze się ze złożonego charakteru wychowania fizycznego. Wychowanie fizyczne zakłada kształtowanie zarówno wartości humanistycznych ucznia, jak też biologicznych cech jego organizmu. Dlatego nauczyciel wychowania fizycznego, jako jedyny z pedagogów w szkole, musi w swojej pracy korzystać w

---

<sup>171</sup> T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław 1978, Osolineum, s. 141.

jednakowym zakresie z obu gałęzi wiedzy o człowieku: z nauk humanistycznych i z nauk biologicznych. Musi on umieć wybrać do oceny najważniejsze cechy ucznia i najtrafniejsze metody kontroli. Inaczej mówiąc, nauczyciel w ocenie musi umieć uzyskać optimum, a nie maksimum wiadomości o osiągniętych skutkach, by móc je porównać z funkcjami założonymi<sup>172</sup>.

W naszym kraju na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat stosowano różne kryteria oceny uczniów. R. Trzeźniowski na podstawie przeprowadzonych w latach 1953-1954 badań ankietowych wśród 331 nauczycieli wychowania fizycznego stwierdził, iż stosują oni ogółem aż 54 różne kryteria<sup>173</sup>. Próby ujednoczenia kryteriów oceny były liczne i urozmaicone.

W. Gniewkowski, wypowiadając się w 1964 roku na temat kryteriów ocen, zaproponował, aby brać pod uwagę następujące 3 kryteria:

- sprawność fizyczną,
- postęp w sprawności fizycznej,
- postawę społeczną ucznia i jego stosunek do przedmiotu.

Autor ten podał także propozycję, aby hierarchię tych kryteriów określał wiek uczniów lub klasa, a to:

- w klasach I-IV – na czoło należałoby wysunąć postawę społeczną ucznia i jego stosunek do zajęć
- w klasach V-VIII – postęp w sprawności,
- w klasach licealnych i w szkołach zawodowych osiągnięcia sprawnościowe<sup>174</sup>.

Potrzebę dostosowania kryteriów oceny ucznia do poszczególnych etapów nauczania dostrzegł również H. Grabowski<sup>175</sup>. Swoją koncepcję zilustrował autor graficznie, ukazując wyraźnie wzajemne proporcje pomiędzy sprawnością fizyczną, umiejętnościami ruchowymi i postawą społeczną (ryc. 11).

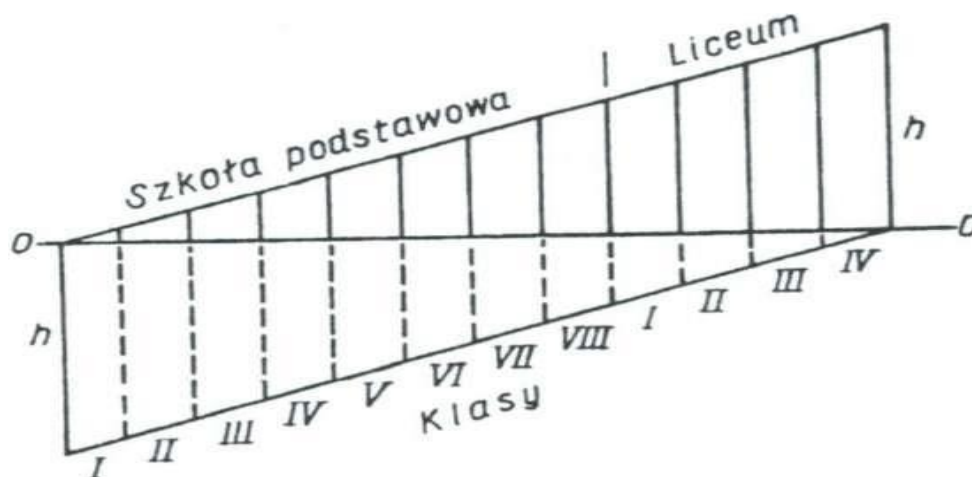
---

<sup>172</sup> R. Przewęda: Ocena procesu wychowania fizycznego ze stanowiska nauczyciela. „Kult. Fiz.”

<sup>173</sup> R. Trzeźniowski: Z badań nad kryteriami ocen z wf. „Kult. Fiz.” 1955. nr 3 i 4.

<sup>174</sup> W. Gniewkowski: Uporządkujmy sprawy związane z kryterium oceny z wychowania fizycznego. „Kult. Fiz.” 1964, nr 10.

<sup>175</sup> H. Grabowski: Zagadnienie przedmiotu oceny z wf w świetle jej funkcji wychowawczej. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1965, nr 10.



\_\_\_\_\_ **Sprawność fizyczna i umiejętności ruchowe**  
 ----- **Społeczna postawa**

**Ryc. 11. Graficzny obraz kryteriów oceny ucznia (wg H. Grabowskiego 1965)**

K. Zuchora na podstawie wyników swoich badań (1965), wysunął propozycję przyznania rangi podstawowego kryterium oceny z wychowania fizycznego umiejętnościom ruchowym. Wniosek swój wyprowadził z następujących przesłanek:

- wychowanie fizyczne wywiera największy wpływ na umiejętności ruchowe młodzieży, następnie na jej sprawność fizyczną i na wiadomości o sporcie,
- umiejętności ruchowe są bardziej trwałe i stanowią lepszą podstawę dobrowolnej działalności ruchowej młodzieży niż sprawność fizyczna.
- poziom umiejętności ruchowych jest bardziej adekwatnym wykładnikiem pracy nauczyciela z młodzieżą niż jej sprawność fizyczna, która w dużym stopniu zależy od warunków fizycznych młodzieży,
- w ocenie umiejętności mieści się zarazem ocena za sprawność fizyczną, i wiadomości o sporcie<sup>176</sup>.

<sup>176</sup> K. Zuchora: Umiejętności ruchowe podstawowym kryterium oceny z wychowania fizycznego w szkole. „Wych. Fiz. i Hig. Szk”, 1965, nr 9.

Z. Jaworski w swoich pracach nad kryteriami oceny uczniów z wychowania fizycznego przyjął tezę, że: „ocena szkolna powinna być wiązana z pojęciem przedmiotu nauczania, rozumianego jednak możliwie szeroko – z uwzględnieniem nie tylko obowiązkowych lekcji, ale także innych zajęć pochodnych i uzupełniających oraz różnych form kierowanego przez szkoły oddziaływania na pozalekcyjną i pozaszkolną aktywność uczniów w powyższym zakresie”<sup>177</sup>. Przyjmując ponadto, „że ocena szkolna w wychowaniu fizycznym... powinna spełniać trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą i społeczną, wśród których... główna i wiodąca rola przypada funkcji dydaktycznej”<sup>178</sup>.

Autor wymienia pięć kryteriów oceny uczniów z wychowania fizycznego:

- sprawność fizyczną,
- umiejętności ruchowe,
- postawę społeczną,
- aktywność sportową,
- wiedzę z zakresu wychowania fizycznego.

Największą wagę przykładają autor do trzech pierwszych kryteriów, a szczególnie do kryteriów umiejętności ruchowych.

Oryginalny pomysł klasyfikowania uczniów w przedmiocie wychowanie fizyczne podaje J. Bielski. Ze względu na cele programowe wychowania fizycznego proponuje on, aby przy ocenie ucznia z tego przedmiotu brać pod uwagę następujące kryteria:

- stopień opanowania materiału programowego,
- poziom sprawności motorycznej i psychomotorycznej,
- poziom opanowania umiejętności technicznych ćwiczeń i gier, a także poziom opanowania techniki, taktyki, zasad i przepisów dyscyplin sportowych objętych programem nauczania,
- poziom wiedzy z zakresu kultury fizycznej oraz umiejętność łączenia i stosowania tych wiadomości w praktycznym działaniu,
- postępy w usprawnieniu,
- postawę społeczną ucznia i jego stosunek do ćwiczeń,
- aktywność pozalekcyjną i pozaszkolną w zakresie kultury fizycznej i sportu,
- -wyniki i osiągnięcia sportowe ucznia.

---

<sup>177</sup> Z. Jaworski: Zarys problemu oceny szkolnej w wychowaniu fizycznym. „Wych. Fiz. i Sport”. T. XII, 1968, nr 1, suplement.

<sup>178</sup> Tamże, s. 17-18.



Środkiem mogącym pomóc nauczycielowi w określeniu stopnia opanowania przez ucznia zasobu umiejętności są sprawdziany umiejętności sportowych. Składają się one z wielu elementów danej dyscypliny, których stopień trudności wyraża się w liczbie przypisanych im punktów. Tego rodzaju sprawdziany zostały opracowane dla następujących dyscyplin sportowych: koszykówka, siatkówka, piłka ręczna, piłka nożna, rugby, łyżwiarstwo figurowe, łyżwiarstwo szybkie, narciarstwo, lekkoatletyka, zapasy, gimnastyka artystyczna, gimnastyka sportowa dziewcząt, gimnastyka sportowa chłopców. Zostały one zamieszczone w poradniku dla nauczyciela pt. *Kultura fizyczna w powszechnej szkole średniej*<sup>179</sup>.

Dla oceny sprawności fizycznej dzieci i młodzieży skonstruowano w Polsce wiele obiektywnych mierników i testów sprawności fizycznej. Już w roku 1934 powstała jako jeden z pierwszych w Europie *Miernik sprawności fizycznej* w opracowaniu J. Mydlarskiego<sup>180</sup>. Nową wersję (rozszerzoną) miernika, wzorowanego na konstrukcji J. Mydlarskiego, opublikował w 1963 roku R. Trzeźniowski<sup>181</sup>.

W 1969 roku opublikowane zostały tabele punktacji sprawności fizycznej w opracowaniu L. Denisiuka i H. Milicerowej<sup>182</sup>, a w 1975 roku wersja zaktualizowana tych tabel<sup>183</sup>.

Obecnie coraz powszechniej stosowany jest *Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej*<sup>184</sup>, opracowany przez specjalnie do tego celu powołaną komisję międzynarodową. Test ten został wystandaryzowany dla potrzeb młodzieży polskiej przez S. Żaka<sup>185</sup>.

W związku z oceną wyników działania w procesie wychowania fizycznego, w Polsce i na całym świecie, napisano bardzo wiele artykułów, ale niemal wszystkie one dotyczyły tylko oceny ucznia w sensie, co oceniać i za co stawiać uczniowi takie czy inne oceny. Tymczasem, podchodząc do zagadnienia prakseologicznie, rysuje się nam zasadniczo inny obraz tego zjawiska, bowiem ocena powinna być oceną działania podmiotów tego procesu (nauczyciela i uczniów) oraz wykorzystania warunków, w których działanie przebiegało, czyli bazy materialnej i programu działania. Wynika z tego, że największy wpływ na sprawność działania

---

<sup>179</sup> Praca zbiorowa pod red. L. Denisiuka, G. Badory i R. Botwińskiego: *Kultura fizyczna w powszechnej szkole średniej - poradnik dla nauczyciela*. Warszawa 1980, WSiP.

<sup>180</sup> J. Mydlarski: *Sprawność fizyczna młodzieży w Polsce*. „Przegląd Fizjologii Ruchu. Warszawa 1934.

<sup>181</sup> R. Trzeźniowski: *Miernik sprawności fizycznej uczniów i uczennic w wieku 7-19 lat*. Warszawa 1963, PZWS.

<sup>182</sup> Denisiuk, H. Milicerowa: *Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*. Warszawa 1969, PZWS.

<sup>183</sup> L. Denisiuk: *Tabele punktacji sprawności fizycznej*. Warszawa 1975, AWF

<sup>184</sup> S. Pilicz: *Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej*, Warszawa 1971, AWF.

<sup>185</sup> S. Żak: *Tabele punktacji Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej (ICSPFT) dla młodzieży w wieku 12-18 lat*. Kraków 1977

(dobrą robotę) będzie miała, w warunkach działań pedagogicznych, taka ocena, która będzie polegała na:

- krytycznej ocenie własnego działania i jego wyników dokonanej przez samego nauczyciela,
- ocenie osiągniętych wyników dokonanej przez samych uczniów,
- ocenie wyników osiągniętych przez uczniów dokonanej przez nauczyciela,
- krytycznej ocenie stanu ilościowego i jakościowego urządzeń, sprzętu i przyborów oraz ich wykorzystania,
- krytycznej ocenie wykorzystania szans współpracy ze środowiskiem dokonanej na zakończenie roku szkolnego przez nauczyciela z zarządami zainteresowanych organizacji i instytucji.

Jak z powyższego wynika, ocena ucznia z wychowania fizycznego jest jednym z wielu czynników oceny osiągniętego wyniku i to wcale nie najważniejszym. Z cybernetycznego punktu widzenia bowiem ocena, czyli poznanie osiągniętego cząstkowego wyniku w działaniach dydaktyczno-wychowawczych, powinna stanowić impuls zwrotny, powodujący generację potrzeb i motywów do działania w następnym cyklu czy okresie działań. Ten impuls, wytworzony przez poznanie rzeczywistości, powinien pobudzić do działania podmioty, a więc nauczyciela, uczniów, członków rady pedagogicznej, zarządy organizacji młodzieżowych i społecznych, nie tylko samych uczniów. Trzeba przy tym pamiętać, iż często dziecko nie jest winne, że nie osiąga dobrych, wymiernych rezultatów w zakresie opanowania różnych form ruchowych. Nie należy więc za wszelkie niedociągnięcia w wychowaniu fizycznym winać tylko dzieci i młodzieży, byłoby to bowiem wobec nich niesprawiedliwe.

Powyższy punkt widzenia znalazł swoje odbicie w przedstawionym prakseologicznym modelu wychowania fizycznego w tabeli 1. W modelu tym ważne miejsce zajmuje samoocena. Aby jednak samoocena stanowiła naprawdę pozytywny czynnik sprawczy w procesie kształcenia i wychowania, nauczyciel powinien się orientować, jak ten mechanizm psychologiczny reguluje zachowanie się i działania uczniów.

Samoocena jest związana z pojęciem własnego ja. Pojęcie to należy do struktur poznawczych. Jego właściwości regulacyjne zależą od doświadczeń emocjonalnych oraz

efektywności własnych działań, czyli od tak zwanego doświadczenia efektu<sup>186</sup>. Pojęcie o sobie ma bardzo ważne konsekwencje regulacyjne. „Stanowi ono przesłankę, na której formuje się ocena własnych możliwości podmiotu czy realizacji różnych celów. Oceny samego siebie... podlegają uogólnieniu, czyli powstaje ogólna ocena swoich możliwości – samoocena... człowiek ocenia siebie różnie w różnych sferach, ale ogólna samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się w sytuacjach nowych.

Z pedagogicznego stanowiska ważne jest to, iż w ocenie własnych możliwości w różnych sytuacjach zarysowuje się pewna charakterystyczna tendencja, wyrażająca się przecenianiem swoich możliwości (w stosunku do zadania) lub niedocenianiem. Ludzie bardzo często oceniają się nieprawidłowo (nieadekwatnie), skutkiem czego mówimy o ocenach „zaniżonych” lub „zawyżonych”.

„Zaniżona ocena samego siebie – według J. Reykowskiego – to stan, w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości, niż posiada rzeczywiście, a więc nie docenia swoich zdolności czy swojej społecznej atrakcyjności, ocenia moralną wartość swoich czynów niżej, niż one na to zasługują, spodziewa się od innych ludzi mniej, niż to jest uzasadnione itp. Główną konsekwencją zaniżonej samooceny bywa ograniczona aktywność i osiągnięcie znacznie mniej, niżby się mogło. Ludzie, których cechuje »zaniżona« samoocena, nie podejmują się wykonania trudniejszych zadań, ponieważ nie wierzą, że potrafią je wykonać, jako uczniowie i jako studenci zadowolają się trójkami (choć stać ich na więcej), jako pracownicy wybierają zadania najprostsze i najłatwiejsze, bo obawiają się, że z trudniejszymi nie będą mogli sobie poradzić. Zawyżona samoocena polega na przypisywaniu sobie możliwości wyższych od rzeczywistych.

To przypisywanie sobie wyższych możliwości warunkuje bezkrytyczną gotowość do podejmowania się trudnych zadań, gdy możliwości tego nie uzasadniają”<sup>187</sup>. Powoduje to zwykle negatywną konsekwencję.

Samoocena jest podstawą poczucia własnej wartości. Podtrzymanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości generuje z kolei potrzebę osiągnięć. „Dążenie do osiągnięć polega na ustalaniu dla samego siebie tzw. standardów doskonałości i dążeniu do osiągania tych standardów doskonałości... Potrzeba (dążenie do) osiągnięć jest mechanizmem opartym na samowzmacnianiu. Tak więc czynnikiem wzmacniającym nie jest jakiś zewnętrzny stan rzeczy, lecz własna działalność, która realizuje pewien

---

<sup>186</sup> J. Reykowski: *Osobowość*. (W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, s. 791).

<sup>187</sup> Tamże, s.792-793.

standard”<sup>188</sup>. Jest to zasadniczy powód traktowania ucznia jako podmiotu w procesie kształcenia i wychowania, jego działania i oceniania wyników własnej pracy.

To, że samoocena uczniów może być różna i nieadekwatna do ich rzeczywistych osiągnięć, powinno wzbudzić czujność pedagogiczną nauczyciela. Podstawowym zadaniem pedagogicznym i prospołecznym nauczyciela jest podwyższanie samooceny i poczucia wartości własnej uczniów o zaniżonym poczuciu własnej wartości<sup>189</sup> i odpowiednie przedsięwzięcie takich działań wychowawczych w stosunku do uczniów, których poczucie wartości własnej jest zbyt wysokie. Dyskretne sterowanie samooceną uczniów powinno w pełni przyczynić się do tego, że proces dydaktyczno-wychowawczy, wymagania i bilans potrzeb, który jest podstawą planów okresowych, będą zbieżne z możliwościami uczniów, tzn. ani zaniżone ani zawyżone, ale na miarę poszczególnych uczniów i na miarę warunków, w jakich pracuje szkoła. Wszystko to, co powiedziane zostało na temat samooceny uczniów, oczywiście odnosi się także do samego nauczyciela, a może w większym jeszcze stopniu niż do uczniów. Od tego bowiem jak on sam ocenia swoje działania i wyniki z tą działalnością związane, zależy, czy będzie on stawiał sobie i uczniom wyższe wymagania, czy nie, czy będzie odczuwał samozadowolenie, pomimo że rzeczywiste osiągnięcia na to nie wskazują.

Samoocena pracy nauczyciela może być zbliżona do oceny obiektywnej, jeśli nauczyciel będzie się kierował właściwymi, zgodnymi ze współczesnymi tendencjami w teorii i metodyce wychowania fizycznego, kryteriami oceny lekcji.

Znajomość zasad budowy lekcji wychowania fizycznego i kryteriów jej oceny pozwala również racjonalnie analizować i oceniać lekcje prowadzone przez innych nauczycieli. Jest ona niezbędna dla studentów hospitujących lekcje próbne wychowania fizycznego oraz odchylających obowiązkowe pedagogiczne praktyki ciągle w szkołach.

Jest oczywiste, iż współdziałanie nauczyciela z uczniami musi być zgodne z zasadami dydaktycznymi oraz zasadami doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania obowiązującymi w polskim szkolnictwie, a opisanymi przez dydaktykę ogólną.

Badania jakości i efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego wymaga hospitowania lekcji i zarejestrowania najbardziej istotnych i ważkich informacji o niej. Od razu powstaje jednak pytanie o to, co mianowicie jest najważniejsze w lekcji, co oceniać? Czy na

---

<sup>188</sup> Tamże, s. 800. Jako dowód na to, że czynnikiem wzmacniającym czynność nie jest efekt jako taki, lecz rezultat własnych działań, przytacza J. Reykowski wyniki obserwacji niemieckiego psychologa H. Heckhausena, które wskazują, że pozytywna reakcja występuje tylko wtedy, gdy dziecko samo dzięki własnemu działaniu osiągnie dany efekt, a nie występuje, gdy wywoła go ktoś inny. (Tamże).

<sup>189</sup> Z. Zaborowski mówi w tym przypadku o potrzebie generacji kształcenia postaw interpersonalnych, wśród których „postawa podnoszenia innych byłaby zasadą naczelną.” (W: „*Psychospołeczne problemy wychowania*”. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, s. 31 i dalsze.

przykład można się zgodzić z tymi metodykami, którzy, mówiąc o efektywności lekcji wychowania fizycznego, mają na myśli tylko efektywność fizjologiczną, ujawniającą się w zmęczeniu fizycznym, mierzonym na przykład za pomocą wzrostu tętna serca czy zużycia tlenu w jednostce czasu? Oczywiście nie można się z tym zgodzić.

Naszym zdaniem, oceniając efektywność lekcji wychowania fizycznego, należy zwrócić uwagę nie tylko na efekty fizjologiczne i somatyczne, ale także na opanowanie umiejętności i zdobyte wiadomości, a także kształtowanie pozytywnych postaw wobec ciała i jego potrzeb, czyli mówiąc ogólniej, na to, jak jest realizowane przygotowanie do uczestnictwa w kulturze fizycznej uczniów biorących udział w lekcji.

Wynika z tego, że współcześnie za podstawowe kryteria oceny efektywności lekcji należy uznać:

I. Wszechstronność osiąganych celów pod kątem przygotowania ćwiczących do uczestnictwa w kulturze fizycznej przez całe życie (postawy wobec kultury fizycznej i zdrowotnej).

1. W i a d o m o ś c i z zakresu wychowania fizycznego ze szczególnym zaakcentowaniem zdrowego stylu życia.
2. U m i e j ę t n o ś c i ruchowe ze szczególnym zaakcentowaniem możliwości ich wykorzystania w samodzielnym działaniu w ciągu całego życia.
3. A k c e n t y w y c h o w a w c z e kształtujące nastawienie do samodzielných działań w zakresie kultury fizycznej (w tym emocje i radosny nastrój ćwiczących podczas lekcji).
4. E f e k t y d o r a ż n e (fizjologiczne, somatyczne i motoryczne) u s p r a w n i a n i a f i z y c z n e g o .

II. Poprawność metodyczno-organizacyjną prowadzonej lekcji, w tym wykorzystanie środków dydaktycznych.

III. Nowatorstwo treści lekcji.

Jeśli zaś chodzi o jakość prowadzenia lekcji, od której zależą owe efekty, należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

### **Styl prowadzenia lekcji**

1. Czy lekcja była prowadzona w stylu autokratycznym, demokratycznym czy liberalnym?
2. Czy styl prowadzenia lekcji był dostosowany do treści zajęć i grupy ćwiczących?
3. Czy zastosowany styl odpowiadał grupie?

### **Zgodność z zasadami dydaktycznymi:**

1. Zasada ś w i a d o m e g o i a k t y w n e g o udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się:
  - a) czy prowadzący dostatecznie uświadomił uczniom cele lekcji?

- b) czy prowadzący uaktywniał uczniów przez stawianie ich w sytuacjach zadaniowych?
- c) jakie inne konkretne działania podjął prowadzący w celu zaktywizowania uczniów?

2. Zasada p o g l ą d o w o ś c i :

- a) czy prowadzący zastosował pokaz wtedy, kiedy to było wskazane?
- b) czy pokaz był poprawny?
- c) czy i jak w pokazie byli wykorzystywani uczniowie?

3. Zasada s y s t e m a t y c z n o ś c i :

- a) czy i jak prowadzący zastosował w lekcji regułę „od prostego do złożonego”?
- b) czy i jak prowadzący zastosował w lekcji regułę „od znanego do nieznanego”?
- c) czy i jak prowadzący zastosował w lekcji regułę „od łatwego do trudnego”?

4. Zasada p r z y s t ę p n o ś c i :

- a) czy prowadzący dostosował zadania do możliwości rozwojowych uczniów?
- b) czy prowadzący dostosował obciążenia fizyczne do możliwości indywidualnych uczniów?
- c) czy prowadzący dostosował obciążenia fizyczne do możliwości indywidualnych uczniów?
- d) czy prowadzący dzielił klasę na zespoły jednorodne pod względem możliwości indywidualnych uczniów?

5. Zasada t r w a ł o ś c i :

- a) czy prowadzący dbał o należyte utrwalenie umiejętności technicznych?
- b) czy prowadzący uczynił krok naprzód w kształtowaniu trwałej pozytywnej postawy wobec kultury fizycznej?

**Zgodność z zasadami doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania:**

1. Zasada p o d m i o t o w e g o t r a k t o w a n i a uczniów:

- a) czy prowadzący traktował uczniów jak współpartnerów w realizacji zadań lekcyjnych, czy nimi tylko „dyrygował”?
- b) czy prowadzący stwarzał warunki do samodzielnej pracy uczniów?

2. Zasada i n t e g r a c j i k s z t a ł c e n i a i w y c h o w a n i a :

- a) czy prowadzący łączył pracę dydaktyczną z wychowawczą?
- b) czy prowadzący stwarzał warunki do samokształcenia i samowychowania?

3. Zasada ł ą c z e n i a t e o r i i z p r a k t y k ą :

- a) czy prowadzący stosował w lekcji zadania przygotowujące do życia praktycznego?
- b) czy w procesie realizacji zadań ruchowych prowadzący nawiązywał do teorii (stosowanej wiedzy z zakresu teorii wychowania fizycznego, anatomii, fizjologii, teorii treningu itp.)?

#### 4. Zasada różnicowania treści i form kształcenia:

- a) czy prowadzący zastosował bogaty repertuar ćwiczeń, czy tylko jednostronny?
- b) czy prowadzący różnicował formy organizacyjne?
- c) czy prowadzący różnicował metody realizacji zadań?
- d) czy prowadzący miał tendencje do wszechstronnego podejmowania działań w wychowaniu fizycznym, czy do specjalizacji?

#### 5. Zasada kształcenia ustawicznego:

- a) czy prowadzący zwracał uczniom uwagę na potrzebę usprawniania się i dbania o zdrowie przez całe życie?
- b) czy prowadzący wdrażał uczniów do sterowania własnym rozwojem?

#### **Trafność i poprawność zastosowania metod:**

1. Czy poszczególne zadania były realizowane właściwymi metodami?
2. Czy metody były stosowane poprawnie?

#### **Trafność i poprawność zastosowanych form organizacyjnych:**

1. Czy w czasie lekcji stosowano właściwe formy organizacyjne?
2. Czy formy organizacyjne były stosowane poprawnie?

#### **Wykorzystywanie warunków materialnych:**

1. Czy poprawnie wykorzystano sprzęt, przybory i urządzenia?
2. Czy właściwie wykorzystano możliwości terenowe (np. lekcje poza gmachem szkolnym)?

#### **Poprawność przebiegu czynności nauczycielskich:**

1. Czynności p r z y g o t o w a w c z e :
  - a) czy prowadzący był przygotowany do lekcji?
  - b) czy prowadzący poprawnie i we właściwej liczbie przygotował środki dydaktyczne potrzebne do zrealizowania poszczególnych zadań?
2. Czynności m o t y w u j ą c e :
  - a) czy prowadzący wywoływał zainteresowanie danym zadaniem przez ukazanie jego ważności lub przydatności?
  - b) czy prowadzący stosował dodatkowe bodźce motywujące, takiej jak: pochwały, uwagi, wyróżnienia itp.?
  - c) czy prowadzący indywidualizował czynności motywujące?
  - d) czy lekcja sprawiła radość uczniom?
  - e) czy prowadzący wykazywał życzliwy stosunek do ćwiczących?
3. Czynności i n f o r m u j ą c e :

- a) czy prowadzący przekazywał informacje dostatecznie głośno i wyraźnie?
- b) czy podawana przez prowadzącego informacja słowna była jasna i dostatecznie szczegółowa?
- c) czy prowadzący, przekazując informację, zajmował właściwe stanowisko?
- d) czy prowadzący stosował mieszaną instrukcję słowno-pokazową?
- e) czy prowadzący przekazywał informację zbyt długo, powodując „przeście” w lekcji?
- f) czy w celu informowania uczniów prowadzący stosował także akustyczne środki pomocnicze, takie jak: klaskanie, liczenie, muzykę, rytmiczne sylabizowanie?
- g) czy prowadzący nakłaniał uczniów do samodzielnego zdobywania informacji o kulturze fizycznej?

#### 4. Czynności kontrolne:

- a) czy prowadzący koncentrował się podczas czynności kontrolnych na ocenie rozbieżności pomiędzy tym, co zalecił uczniom, a tym, co oni wykonują w rzeczywistości? Czy poprawnie spełniał swoją funkcję kierowniczą w lekcji?
- b) Czy prowadzący kontrolował zachowanie się wszystkich uczniów, czy skupiał uwagę tylko na jednostkach?
- c) czy kontrola prowadzącego stanowiła naturalny składnik pracy z uczniami, czy była zbyt rygorystyczna?
- d) czy prowadzący wdrażał uczniów do samokontroli i samooceny?

#### 5. Czynności naprowadzające:

- a) czy prowadzący stosował czynności naprowadzające, to znaczy, czy podsuwał pomysły, dawał wskazówki, uwagi wtedy, gdy uczeń nie mógł znaleźć właściwego rozwiązania zadania?
- b) czy prowadzący stosował czynności naprowadzające we właściwych momentach i zgodnie z właściwym modelem metody realizacji zadania?

#### 6. Czynności korygujące:

- a) czy w lekcji podejmowano czynności korygujące wtedy, gdy należało je podjąć?
- b) czy prowadzący potrafił zwrócić uwagę na błąd główny (źródło błędów drugorzędnych), czy zajmował się wszystkimi błędami równocześnie?
- c) czy prowadzący stosował specjalne ćwiczenia korygujące?
- d) czy prowadzący indywidualizował czynności korygujące?
- e) czy prowadzący wdrażał uczniów do samodzielnego korygowania się?

#### 7. Czynności zabezpieczające?



- a) czy prowadzący zwracał dostateczną uwagę na zabezpieczenie uczniów przed wypadkami?
- b) czy przybory, sprzęt i urządzenia były przez prowadzącego wykorzystywane bezpiecznie?
- c) czy prowadzący ubezpieczał osobiście uczniów i czy robił to poprawnie?
- d) czy prowadzący wdrażał uczniów do ochrony partnerów?
- e) czy prowadzący wdrażał uczniów do samoochrony?

Powyższy rejestr pytań dotyczących jakości prowadzenia lekcji, a tym samym i jej efektywności, mógłby być jeszcze bardziej uszczegółowiony. Wydaje się jednak, że dalsze uszczegółowienie pytań może być przydatne przede wszystkim w badaniach naukowych nad problemem efektywności lekcji i jakości pracy nauczyciela<sup>190</sup>. Należy pamiętać, iż odpowiedzi na nie zależą od stosowanej metody.

---

<sup>190</sup> Zainteresowanych informuję, iż byty one opublikowane w „Kulturze Fizycznej” 1985. nr 3-4, natomiast wyniki badań naukowych dotyczących tego zagadnienia przedstawił Stanisław Nowakowski z ODN - Zamość w pracy doktorskiej pt.: „*Efektywność czynności nauczycielskich w lekcjach wychowania fizycznego*” (Kraków 1991. AWF). Promotor: S. Strzyżewski

## SŁOWNICZEK POJĘĆ

**akceleracja** - przyśpieszenie przebiegu zjawisk, procesów itp.

**aksjomat** - podstawowe założenie, teza przyjęta w danej dziedzinie nauki bez dowodu (pewnik)

**algorytm** - dokładny przepis wykonania w określonym porządku skończonej liczby operacji, pozwalający na rozwiązanie każdego zadania danego typu

**alternatywny** - dopuszczający jedną z dwu możliwości

**altruizm** - postępowanie nacechowane troską o los innych ludzi oraz gotowością poświęcenia interesów osobistych dla dobra innych

**animować** - ożywiać, inspirować, wzbudzać zainteresowanie do czegoś

**antycypacja** - zjawisko lub czynność wyprzedzające w całości lub części swój przebieg normalny; to, co je zapowiada

**aspiracja** - stan napięcia pomiędzy tym, czego podmiot pragnie, a tym, co jest, wywołujący chęć działania dla zaspokojenia własnych ambicji. Powodzenie w takim działaniu nie likwiduje napięcia, ale utrzymuje go na dotychczasowym poziomie lub nawet je potęguje,

**autoedukacja** - samokształcenie

**behavioralny** - odnoszący się do zachowania się

**behawioryzm** - kierunek psychologiczny stworzony przez J.B. Watsona, zajmujący się opisem oraz tłumaczeniem ludzkiego zachowania się ujmowanego w kategoriach aktów fizjologicznych i zwykłych reakcji ruchowych na bodźce świata zewnętrznego

**błąd** - niezgodność z celowym działaniem lub wynikiem działania

**błąd czynności** - czynność niezgodna z założonym programem działania; czynność gorsza od programu

**błąd wyniku** - różnica pomiędzy założonym celem a rzeczywiście osiągniętym wynikiem; wynik gorszy od założonego celu

**cel** - antycypowana sytuacja końcowa zadania, mająca określoną wartość dla podmiotu

**cel kierunkowy wychowania w kulturze fizycznej** - trwała pozytywna postawa wobec własnego ciała i jego potrzeb

**cel naczelný wychowania w kulturze fizycznej** - ukształtowanie u wychowanka takiego systemu wiedzy, umiejętności i nawyków oraz postaw wobec kultury fizycznej, który w praktyce przejawiać się będzie w dążeniu i działaniu na rzecz utrzymania przez całe życie wysokiej sprawności fizycznej i zdrowia (dbałości o ciało i jego potrzeby)

**cele etapowe wychowania w kulturze fizycznej** - cele wychowania fizycznego w poszczególnych klasach szkolnych według planu opracowanego przez nauczyciela

**cele instrumentalne** - wiedza, umiejętności, nawyki, uzdolnienia, inteligencja

**cele operacyjne** – cele kształcenia i wychowania dotyczące konkretnych działań praktycznych (zadań)

**ciąg metodyczny** - ciąg operacji (zadań pośrednich) konieczny do wykonania dla zrealizowania celu zadania

**cybernetyka** - dział wiedzy o sterowaniu (kierowaniu)

**cykl** - szereg czynności, tworzących całość, przypadający na pewien odcinek czasu i powtarzający się okresowo

**cykl tematyczny** - czynności podporządkowane określonemu tematowi (celowi) przypadające na szereg po sobie następujących jednostek lekcyjnych (2 do 8); część planu rocznego wychowania w kulturze fizycznej dla określonej klasy szkolnej

**czynność** - celowe zachowanie się człowieka, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia określonej innej sytuacji; proces ukierunkowany na osiągnięcie określonego wyniku;

**diagnoza** - rozpoznanie na podstawie dostępnych metod badawczych

**doświadczenie** - rezultat wszelkiego działania

**dydaktyka** - dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniem celów, metod i środków nauczania

**działanie** - celowe zachowanie się składające się z większej liczby czynności

**ekspresja** - wyrażanie czegoś, zwłaszcza przeżyć wewnętrznych i uczuć

**ekspresja ruchowa** - wyrażanie ruchem przeżyć wewnętrznych

**emocja** - przeżycie uczuciowe

**emocjonalny** - uczuciowy

**ewaluacja** - ocenianie wyników procesu kształcenia i wychowania

**forma** - kształt

**forma nauczania** - czasowo-przestrzenno-organizacyjne zewnętrzne warunki, w których urzeczywistnia się proces kształcenia i wychowania. Są to: lekcja szkolna, wycieczka, zajęcia sekcji SKS, impreza sportowo-rekreacyjna, zajęcia śródlekcyjne i między lekcyjne itp.

**forma podziału** - sposób podziału uczniów (klasy) na mniejsze jednostki organizacyjne

**forma porządkowa** - działanie porządkowe służące szybkiemu uporządkowaniu klasy i celowemu ustawieniu uczniów do ćwiczeń

**forma prowadzenia zajęć** - działania organizacyjne dotyczące przebiegu ćwiczeń w czasie i przestrzeni

**heurystyka** - umiejętność wykrywania nowych faktów i związków między faktami, prowadząca do poznania nowych prawd

**informacja** - wiadomość, objaśnienie, pouczenie

**interakcja** - wzajemne oddziaływanie ludzi na siebie w różnych sytuacjach społecznych

**internalizacja** - uwewnętrznianie; przyjmowanie wartości, norm, zasad społecznych itp. narzuconych do pewnego czasu z zewnątrz (np. przez rodziców, grupę społeczną) i uznawanie ich za swoje własne; przekształcanie wiadomości i poglądów w przekonania

**komponent** - składnik większej całości

**konspekt** - pisemne przygotowanie jednostki lekcyjnej; wyciąg z osnovy

**kreatywny** - twórczy (patrz twórczy)

**manipulowanie** - sposób postępowania z uczniami jak z przedmiotami, traktowanie uczniów przez nauczyciela jako narzędzia w dążeniu do ustalonego przez siebie celu

**mechanizm psychologiczny** - proces psychiczny regulujący zachowanie jednostki

**metoda** - świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu

**metoda odtwórcza** - sposób postępowania w nauczaniu polegający na ścisłym odtwarzaniu (naśladowaniu) pokazywanych uprzednio zadań ruchowych

**metoda proaktywna** - sposób postępowania w procesie nauczania – uczenia się polegający na zaktywizowaniu sił wewnętrznych ucznia (psychicznych) dla osiągnięcia celu; usamodzielnianie ucznia w procesie realizacji zadań

**metoda realizacji zadań ruchowych** - sposób i kolejność podejmowania czynności skierowanych na osiągnięcie celu zadania z możliwością powtórzenia go we wszystkich przypadkach danego typu (rodzaju)

**metoda przekazywania i zdobywania wiedzy w zakresie kultury fizycznej** - świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania celem przekazania lub zdobycia wiedzy w zakresie kultury fizycznej

**metoda twórcza** - sposób postępowania w procesie kształcenia i wychowania polegający na pełnym usamodzielnianiu uczniów w poszukiwaniu sposobów i środków rozwiązywania problemów

**metoda wychowania** - świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania nauczyciela celem dokonania zmian w osobowości wychowanka

**metody wychowania fizycznego** (w ujęciu Z. Gilewicza) - wszelkie sposoby stosowania środków wf dla osiągnięcia założonych celów, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych

**metody logicznej ciągłości nauczania** - analityczna, syntetyczna, mieszana

**metodyka** - dydaktyka szczegółowa przedmiotu omawiająca cele, środki i sposoby prowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego

**model** - układ względnie odosobniony, możliwie mało skomplikowany, działający analogicznie do oryginału

**motyw** - pobudka postępowania, racja skłaniająca nas do określonego działania

**motywacja** - uzasadnienie określonego działania

**motywować** - przedstawiać motywy działania lub rozumowania, popierać coś dowodami, argumentami; uzasadniać, tłumaczyć

**naśladownictwo** - wzorowanie się na kimś lub na czymś, postępowanie według jakiegoś wzoru, branie z kogoś przykładu

**nawyk** - nabyta dyspozycja, skłonność do sprawniejszego, szybszego, bardziej mechanicznego wykonywania jakiejś czynności często uprzednio wykonywanej; przyzwyczajenie do wykonywania pewnych czynności

**osnowa** - pisemnie opracowany plan działań w określonym cyklu tematycznym (2 do 8 jednostek lekcyjnych)

**osobowość** - całość względnie stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się człowieka; system obejmujący schematy dynamiczne charakteryzujące się stałością, ogólnością, wysokim stopniem spójności; centralny system regulacji i integracji zachowania się. (Niektórzy pedagodzy „osobowość” rozumieją jako „zespół względnie trwałych cech i mechanizmów wewnętrznych, odróżniających jedną jednostkę od drugiej i to zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym”. Ze stanowiska psychologii osobowości taka definicja „osobowości” jest nie do przyjęcia) •

**permanentny - ustawiczny**

**plan** - porządek prac na dany okres

**plan realizacji cyklu tematycznego** - patrz: osnowa

**plan realizacji jednostki lekcyjnej** - patrz: konspekt

**plan wychowania fizycznego dla klasy szkolnej** - rozkład materiału (zadań) do zrealizowania wynikający z bilansu potrzeb danego zespołu uczniów (klasy)

**plan wychowania w kulturze fizycznej szkoły** - zapis konkretnych środków, jakie szkoła pragnie podjąć, aby osiągnąć postulowane cele i zadania

**podmiot** - człowiek działający albo posiadający możliwość działania, tzn. ten, kto jest albo może być sprawcą, na przykład w procesie wychowania fizycznego jest nim zawsze nauczyciel - kierownik tego procesu - natomiast uczeń jest podmiotem tylko wówczas, gdy działa, tzn. zachowuje się samodzielnie i celowo

**postawa** - względnie stała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub dyspozycja do pojawienia się tych procesów i zachowań

**prakseologia** - nauka o skutecznym działaniu

**proaktywny** - skłaniający do samodzielnej aktywności

**problem** - zadanie nowe dla ucznia, którego rozwiązanie wymaga od niego samodzielnego znalezienia właściwego sposobu lub środków

**problem dywergencyjny** - zadanie problemowe, które ze względu na sposób sformułowania celu ma wiele poprawnych rozwiązań

**problem konwergencyjny** - zadanie problemowe mające tylko jedno poprawne rozwiązanie

**problem otwarty** - zadanie problemowe źle określone, w którym poziom informacji jest bardzo niski, mianowicie człowiek nie ma żadnych danych o możliwych rozwiązaniach problemu, ani hipotezach, które wchodzi w grę

**problem zamknięty** - zadanie problemowe dobrze określone, w którym dany jest kompletny zbiór możliwych rozwiązań

**proces** - przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących stadia, fazy, etapy rozwoju czegoś; przebieg rozwijania się, przeobrażania się czegoś

**proces wychowania fizycznego** - proces wychowania w kulturze fizycznej; uporządkowany ciąg działań nauczyciela i uczniów powodujący u tych ostatnich zmiany w osobowości, które wyznaczają zachowanie się w stosunku do własnego ciała i jego potrzeb,

**profilaktyczny** - zapobiegawczy

**prognoza** - przewidywanie przyszłych faktów, zdarzeń itp. oparte na uzasadnionych przesłankach

**program** - opis zamierzonego toku działań powiązanych wspólnym celem

**programowanie** - układanie, tworzenie programu działań

**przedmiot** - (uczeń jako przedmiot) - uczeń nie czuje się w sytuacji zadaniowej, zadania przyjmuje jako zewnętrzny nakaz, a nie jako określoną wartość

**przekonanie** - sąd oparty na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś

**samokontrola** - kontrola samego siebie

**samokształcenie** - kształcenie się bez pomocy z zewnątrz

**samoocena** - ocenianie samego siebie

**samosterowanie** - kierowanie się w działaniach własną wiedzą, przekonaniami i umiejętnościami

**samowychowanie** - wychowanie samego siebie

**sieć poznawcza** - zintegrowana wiedza na temat jakiegoś przedmiotu, zjawiska, zdarzeń itp.

**sterowanie wewnętrzne** - patrz: samosterowanie

**sterowanie zewnętrzne** - kierowanie kimś (przedmiotem) przez kogoś (podmiot)

**strategia** - sposób działania będący systemem złożonym z taktyk cząstkowych, którymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym są: metody, sposoby organizacji i środki kształcenia. Strategie mogą mieć różne stopnie ogólności

**strategia kształcenia** - współwystępowanie sposobów organizacji procesu kształcenia oraz metod i środków kształcenia podporządkowanych określonym treściom

**stres** - sytuacja, która obiektywnie przynosi szkodę człowiekowi lub też zagraża możliwością szkody

**struktura** - układ i wzajemne relacje elementów stanowiących całość

**system** - zbiór elementów, mających określoną strukturę, tworzący całość o innych cechach niż suma cech elementów

**sytuacja** - zespół okoliczności i warunków, w jakich znajduje się podmiot

**sytuacja końcowa** (w zadaniu) - cel, określona wartość dla podmiotu

**sytuacja początkowa** (w zadaniu) - stan określonego braku dla podmiotu (potrzeba)

**sytuacja zadaniowa** - układ wartości i możliwości, w jakich znajduje się podmiot, przy czym wartością jest stan rzeczy, który określa kierunek aktywności podmiotu, możliwością zaś stan rzeczy, od którego zależy, czy wartość zostanie osiągnięta

**środek** - to, co umożliwi lub ułatwi działanie; sposób, metoda, rada na coś

**środek dydaktyczny** - przedmiot materialny, który umożliwia lub ułatwia osiągnięcie celu dydaktyczno-wychowawczego

**temat osnowy** - cel cyklu tematycznego

**tok lekcji** - przebieg lekcji

**twórczy** - samodzielnie rozwiązujący problemy, czyli zadania nowe wymagające znalezienia właściwych sposobów i środków

**umiejętność** - praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś

**wychowanie w kulturze fizycznej** - wychowanie fizyczne; zamierzona i świadoma działalność ukierunkowana na wytworzenie właściwego zespołu postaw i nastawień, związane z nim przekazywanie podstawowych wiadomości, a także zahartowanie na bodźce środowiskowe oraz zdobycie umiejętności i sprawności, które łącznie wyznaczają zachowanie człowieka w stosunku do jego fizycznej (cielesnej) postaci

**wynik** - osiągnięty cel zadania, efekt czynności w sytuacji zadaniowej

**zadanie** - sytuacja, w której przed człowiekiem stoi cel do osiągnięcia i program do wykonania

## BIBLIOGRAFIA

1. Bielski J.: *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*. Piotrków Trybunalski 2000, Akademia Świętokrzyska w Kielcach.
2. Bohner G., Wanke N.: *Postawy i zmiany postaw*. Gdańsk, GWP.
3. Bondarowicz M.: *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa 1976, AWF.
4. Bukowiec M.: *Postulowana założona i rzeczywista funkcja wychowania fizycznego w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze fizycznej*. Kraków 1990, AWF.
5. Cierniak J.: Jeszcze w sprawie osnowy rozwojowej. „Wych. Fiz. w Szk.” 1956, nr 5.
6. Cierniak J.: *Osnowa - temat*. „Wych. Fiz. w Szk.” 1954, nr 4; oraz:
7. Czyżewski R.: *Metoda gimnastyczna bezpośredniej celowości ruchu*. „Wych. Fiz. i Sport” 1959, PWN, nr 1-2.
8. Demel M., K. Zuchora: *Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego*. „Kult. Fiz.” 1975, nr 4.
9. Demel M., Skład A.: *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*. Warszawa 1970, PWN.
10. Demel M.: *O niektórych obowiązkach teorii WF w świetle doktryn i stereotypów*. „Wych. Fiz. i Hig Szk.” 1977, nr 2.
11. Demel M.: *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*. Kraków 1990, AWF.
12. Demel M.: *Od ćwiczeń cielesnych do kultury fizycznej*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1980, nr 9.
13. Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1980, WSiP.
14. Demel M.: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Warszawa 1973, Sport i Turystyka.
15. Demel M.: *Wychowanie fizyczne*. W: *Pedagogika*. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1980, PWN.
16. Denisiuk L.: *Dyskutujemy w sprawie osnowy rozwojowej*. „Wych. Fiz. w Szk.” 1957, nr 2.
17. Denisiuk L.: *W sprawie rozwojowej osnowy*. „Wych. Fiz. w Szk.” 1956, nr 4.
18. Dietrich W.: *Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin 1965. Czytelnikom polskim uprzyściplniła ten tekst C. Malczyk w artykule pt. Jak zwiększyć intensywność lekcji wf. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1965, nr 10.



19. Drdácká B.: *Uplatnění problémového učení w tělesné výchově*. „Teor.a Praxe tel. Vych”. 1973, nr 6.
20. Ducker K.: On Problem Solving: “Psychological Monograph”, 1945, nr 5.
21. Festinger L.: *Teoria dysonansu poznawczego*. Warszawa 2007, PWN.
22. Frołowicz T.: *Ocena efektywności procesu wychowania fizycznego w szkołach podstawowych*. Warszawa 1992, AWF (praca dr).
23. Gackowski Z.: *Projektowanie systemów informacyjnych zarządzania*. Warszawa 1974, WNT.
24. Gilewicz Z.: *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa 1964, Sport i Turystyka.
25. Gniewkowski W.: *Gimnastyka twórcza (ekspresja) dla dzieci i młodzieży niezaawansowanej* „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1974, nr 9.
26. Gniewkowski W.: *Uporządkujmy sprawy związane z kryterium oceny z wychowania fizycznego*. „Kult. Fiz.” 1964, nr 10.
27. Góralski A.: *O działaniu twórczym*. W: Referaty na IV Sympozjum pn. metody heurezy 24.IX.1977, Warszawa. Polskie Towarzystwo Cybernetyczne Oddz. w Warszawie, Sekcja Heurystyki. Zeszyt 2.
28. Górna K., Garbaciak W.: *Kultura fizyczna w szkole*. Katowice 1988, AWF.
29. Górna K.: *Przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej*. Katowice 2001, AWF.
30. Górna-Łukasik K.: *Przekazywanie wiadomości w procesie wychowania fizycznego*. Katowice 2010, AWF.
31. Grabowski H.: *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa 1997, WSiP.
32. Grabowski H.: *Zagadnienie przedmiotu oceny z wf w świetle jej funkcji wychowawczej*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1965, nr 10.
33. Groffik D.: *Metodyka stosowania ćwiczeń fizycznych w profilaktyce i terapii*. Katowice 2009, AWF.
34. Grządziel G.: *Postawy wobec kultury fizycznej studentów uczelni katowickich oraz ich uwarunkowania*. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF; J. Litwiński: *Postawy wobec kultury fizycznej chłopców ze szkół średnich*. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF.
35. Grzęska A.: *Zajęcia ruchowe w przedszkolu*. Warszawa 1975, WSiP
36. Hakke C., Nonas N.: *Wycieczki i zajęcia terenowe - poradnik metodyczny*. Warszawa 1977, WSiP;
37. Huizinga J.: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. (W: *Filozofia i socjologia kultury fizycznej*. Wybór tekstów pod red. Z. Krawczyka) Warszawa 1974, PWN.

38. J. C. Serre: *Connaissance du corps et connaissance du monde*. "Ann. INS et ENSEPS" 1976, nr 10, s 39-42;
39. Jaczynowski L. A.: *Sieciowe modele nauczania ruchu*. Warszawa 1978. Sport i Turystyka, s. 100.
40. Janik J.: *Wpływ proaktywnej strategii kształcenia i wychowania na postawy uczennic wobec kultury fizycznej*. Praca doktorska. Kraków 1980, AWF.
41. Janowski A.: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1974, WSiP.
42. Janowski M.: *Ścieżka zdrowia górników i energetyków*. Katowice 1975, TKKF;
43. Janowski M.: *Śląska ścieżka kondycyjna*. Katowice 1975, TKKF.
44. Jaworski Z.: *Zarys problemu oceny szkolnej w wychowaniu fizycznym*. „Wych. Fiz. i Sport”. T. XII, 1968, nr 1, suplement.
45. Kalinowski A., Żukowska Z.: *Metodyka wychowania fizycznego w szkole podstawowej*. Warszawa 1975, WSiP, wyd. II.
46. Kamiński A.: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1966, PZWS.
47. Komeński J. A.: *Wielka dydaktyka*, wstęp B. Suchodolski. Wrocław 1956, PAN.
48. Kowalewski S.: *Przełożony - podwładny*. Warszawa 1970, PWE.
49. Koziński J.: *Czynność myślenia*. W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978.
50. Koziński J.: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa 1969, PZWS.
51. Koziński J.: *W: Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1976, PIW.
52. Koziński J.: *Strategia psychologiczna*. Warszawa 1975, „Nasza Księgarnia”.
53. Kupisiewicz C.: *Metody programowania dydaktycznego*. Warszawa 1974, PWN.
54. Kupisiewicz C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, PWN.
55. Kutzner J.: *Uwagi na temat toku lekcyjnego. Metodyka wychowania fizycznego w klasach V-VII*. Praca zbiorowa pod red. J. Kutzner. Warszawa 1970.
56. Kwilecka M., Kunicki B. J.: *Ścieżka zdrowia. Poradnik dla organizatorów i użytkowników*. Warszawa 1978, Inst. Wyd. CRZZ.
57. Kwilecka M., Kunicki B. J.: *Ścieżka zdrowia. Poradnik dla organizatorów i użytkowników*. Warszawa 1978, Inst. Wyd. CRZZ.
58. Lech K.: *Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu*. Warszawa 1976, WSiP.
59. Lechevestrier H.: *Pedagogie par le mouvement et acquisitions de notions spatiales*. „Educ. Phys. Sport” 1975, nr 134.
60. Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia*. Warszawa 1977, PWN.

61. Łukaszewski W.: *Osobowość - struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, PWN.
62. Łukaszewski W.: *Osobowość – struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, PWN.
63. Maciaszkowa J.: Wzajemne stosunki nauczyciel – uczeń na lekcji. „Kwart. Ped.” 1970, nr 3.
64. Mańkowska M.: W sprawie metod w wychowaniu fizycznym. „Kult. Fiz.” 1966, nr 5.
65. Marszołek M.: *Postawy nauczycieli wychowania fizycznego wobec zawodu kończących studia zaoczne*. Katowice 1999 (praca dr).
66. Martynkin A., Z. Zaremba: *Bieg to zdrowie*. Warszawa 1978, Sport i Turystyka, wyd. II.
67. Marx Stölting I.: Programowane nauczanie pływania z pomocą tablic nauczających. „Sportunterricht” 1975, nr 7.
68. *Materiały z I Krajowej Konferencji Sekcji Metodyki PTNKF nt.: „Współczesne tendencje rozwoju metodyki i metod wychowania fizycznego”*. Katowice 1981, AWF.
69. Medard D.: L'Organisation spatiale: problem et cle des apprentissages programmes au cours preparatoire. “Educ. Phys. Sport” 1975, nr 134, s. 20-24;
70. Mika S.: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa 1980, WSiP.
71. Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN.
72. Mydlarski J.: *Sprawność fizyczna młodzieży w Polsce*. „Przegląd Fizjologii Ruchu. Warszawa 1934.
73. Nawrocka W.: („Wydz. Fiz. i Sport” 1960, nr 1; „Roczniki Naukowe AWF” 1972, t. 16).
74. Niewiadomski M.: *Gimnastyczna metoda zadaniowa*. Warszawa 1975, WSiP.
75. Nowakowski S.: *Efektywność czynności nauczycielskich w lekcjach wychowania fizycznego*. Kraków 1991, AWF (praca doktorska).
76. Obuchowski K.: Czynniki regulujące postępowanie człowieka. (W: *Mała encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1971, dodatek do czasopisma „Wychowanie”).
77. Obuchowski K.: *Motywacja a procesy poznawcze*. „Zeszyty Naukowe IP”. Uniwersytet Warszawski, nr 2.
78. Okoń W.: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964, PZWS.
79. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, PWN.
80. Olszowski A.: Niektóre problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży na zajęciach wychowania fizycznego (W: *Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania fizycznego*. Praca zbiorowa pod red. M. Niewiadomskiego. Warszawa 1970, AWF, Cz. III, t. 1.
81. Osiński W.: *O pojmowaniu wychowania fizycznego*. „Kult. Fiz.” 1981, nr 7-8.
82. Pietrański Z.: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969, PZWS.

83. Pietrasiniński Z.: *Zdolności*. (W: *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego) Warszawa 1978, PWN.
84. Poplucz J.: *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa 1978, WSiP.
85. Praca zbiorowa pod red. L. Denisiuka, G. Badory i R. Botwińskiego: *Kultura fizyczna w powszechnej szkole średniej - poradnik dla nauczyciela*. Warszawa 1980, WSiP.
86. *Proces kształcenia – podejście systemowe*. Praca zbiorowa pod auspicjami UN ESCO. Warszawa 1986, WSiP.
87. Przewęda R.: *Ocena procesu wychowania fizycznego ze stanowiska nauczyciela*. „Kult. Fiz.”
88. *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV.
89. Pszczołowski T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum 1978, PAN.
90. Raczkowska-Bekiesińska T.: *Programowane nauczanie skoku zwartego*. Warszawa 1972, AWF.
91. Raczkowska-Bekiesińska T.: Próba modyfikacji procesu uczenia się ruchu przy zastosowaniu elementów nauczania programowego (W: *Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania fizycznego*. Praca zbiorowa pod red. M. Niewiadomskiego. Warszawa 1970, AWF.
92. Raczkowska-Bekiesińska T.: *Z badań nad zastosowaniem nauczania programowego w wychowaniu fizycznym*. „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie”, 1974, t. III).
93. Reykowski J.: *Osobowość*. (W: *Psychologia*. Praca Zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN, wyd. IV).
94. Richard J, Crisp Riannon N. Turner: *Psychologia społeczna*. Warszawa 2009, PWN.
95. Röttger E.: *Nauczanie programowane - eksperyment pedagogiczny w zakresie gimnastyki przyrządowej*. „Sportunterricht” 1974, nr 12.
96. Skalik K.: *Przygotowanie do uczestnictwa w kulturze fizycznej w świetle postaw i samooceny młodzieży kończącej technika zawodowe*. Katowice 1996, AWF.
97. Skorny Z.: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1976, WSiP.
98. Słomkiewicz S.: *Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności*. Warszawa 1972, PZWS.
99. *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1979, PWN, t. II.
100. *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1981, PWN, t. III.
101. *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1958, PWN, wyd. III.

102. Stawczyk Z.: *Gry i zabawy lekkoatletyczne*. Warszawa 1966, Sport i Turystyka.
103. Strzyżewski S., Górna K.: *Lekcje wychowania fizycznego i sport w opinii uczniów i uczennic*. Katowice 1989, AWF.
104. Strzyżewski S., Żukowski R.: *Lekkoatletyka - poradnik metodyczny*. Warszawa 1975, WSiP. wydanie drugie zmienione.
105. Strzyżewski S.: About of the Education in Physical Culture. FJEP Bulletin Vol. 49 No3 1979.
106. Strzyżewski S.: *Methods of the implamentation of motoric Tasks*. Scientific Yearboock. Academy of physical Education in Warsaw Vol. I 1987.
107. Strzyżewski S.: *Metoda problemowa (podstawy teoretyczne)* „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1984.
108. Strzyżewski S.: *Metody treningowe w procesie wychowania fizycznego*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1985, nr 5.
109. Strzyżewski S.: *O właściwe rozumienie i stosowanie metody problemowej*. „Wych. Fiz. i Zdr.” 1993, nr 2.
110. Strzyżewski S.: *Postawy wobec kultury fizycznej kończących zasadniczą szkołę zawodową*. Warszawa 1990 „Wych. Fiz. i Sport”.
111. Strzyżewski S.: *Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym i jego metodach*. Poznań 1987, Katowice 1989, 2002.
112. Strzyżewski S.: *Stosunek młodzieży szkolnej do wf.* „Wych. Fiz. i Hig. Szk.” 1978, nr 1.
113. Strzyżewski S.: *Ścieżka zdrowia*. Katowice 1974, Komitet ds. Zagospodarowania Leśnego Pasa Ochronnego GOP.
114. Strzyżewski S.: *The Education Proces in Physical Culture*. FJEP Tulletin Vol. 57, nr 1.
115. Strzyżewski S.: *Wychowanie fizyczne poza salą gimnastyczną*. W-wa 1992 i 1996. WSiP.
116. Supiński U.: *Postawy wobec kultury fizycznej młodzieży kończącej edukację w liceach ogólnokształcących* „Studia i diagnoza” Wrocław 1995, AWF (praca doktorska).
117. Szaniawski J.: *Model i metoda*. Warszawa 1965, PWN.
118. Szczepański J.: *Elementy pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, PWN, wyd. II.
119. Szewczuk W.: *Psychologia*. Warszawa 1966, PZWS, t. I, II.
120. Szumska E.: *Przygotowanie do uczestnictwa w kulturze fizycznej uczennic kończących szkołę podstawową*. Poznań 1991. AWF (praca doktorska).
121. Szyszko-Bohusz A.: *Pedagogika holistyczna, czyli przewyciężenie kryzysu wychowania* „Nowa Szkoła” 1981, nr 5.

122. Ślęczkowski A.: *Zabawy i gry ruchowe dzieci, młodzieży i dorosłych*. Katowice 1978, IKNiBO.
123. Ślęczkowski A.: *Zabawy i gry ruchowe dzieci, młodzieży i dorosłych*. Katowice 1978, IKNiBO.
124. Śniadecki J.: *O fizycznym wychowaniu dzieci*. (1840) wznowienie: Wrocław 1956, Ossolineum.
125. Tomaszewski T.: *Struktury i mechanizmy regulujące zachowanie się „Oświata i Wychowanie” nr 2*, (wkładka).
126. Tomaszewski T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS.
127. Trempała E.: *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa 1976, WSiP.
128. Trzeźniowski R.: *Miernik sprawności fizycznej uczniów i uczennic w wieku 7-19 lat*. Warszawa 1963, PZWS.
129. Trzeźniowski R.: *Z badań nad kryteriami ocen z wf*. „Kult. Fiz.” 1955. nr 3 i 4.
130. Trzeźniowski R.: *Zabawy i gry*. Warszawa, Sport i Turystyka - wiele wydań;
131. Umiastowska D.: *Czynniki aktywizacji ruchowej dzieci i młodzieży na różnych szczeblach edukacji*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1997.
132. *Wielka encyklopedia powszechna*. Warszawa 1965, PWN, t. VII.
133. *Wielka encyklopedia powszechna*. Warszawa 1967, PWN.
134. Wohl A.: *Słowo a ruch*. „Roczniki Naukowe” 1965, t. 5.
135. Wojciszke B.: *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa 2002, Scholar.
136. Wołoszyn S.: *Sport a wychowanie fizyczne*. „Wych. Fiz. i Sport” 1987 nr 2. Warszawa PWN.
137. Wosiński M.: *Współdziałanie nauczyciela z uczniami (W: Kształtowanie się interakcji między nauczycielem a uczniami)*. Katowice 1978, Uniwersytet Śląski).
138. Wójtowicz J.: *Wpływ stylów kierowania grupą na poziom samooceny sprawności i atrakcyjności zajęć w sytuacji zróżnicowanego składu grupy*. Praca doktorska. Warszawa 1973, Uniwersytet Warszawski.
139. Wroczyński R.: *Edukacja permanentna*. Warszawa 1976, PWN, wyd. II.
140. Zaborowski Z.: *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, „Kult. Fiz.” 1985. nr 3-4,
141. Zieleniewski J.: *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa 1979, PWN.
142. Ziemiński S.: *Diagnoza jako metoda nauk empirycznych*. „Nauka Polska”, 1973, nr 2.
143. Ziemiński S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, Wiedza Powszechna.

144. Zuchora K.: *Umiejętności ruchowe podstawowym kryterium oceny z wychowania fizycznego w szkole*. „Wych. Fiz. i Hig. Szk”, 1965, nr 9.
145. Żukowska Z.: *Wychowanie dziewcząt do uczestnictwa w kulturze fizycznej*. „Wych. Fiz. i Sport” nr 3, Warszawa PWN.

## WYKAZ TABEL

Tabela 1. Prakseologiczny model wychowania fizycznego .....	48
Tabela 2. Rozkład materiału z wychowania fizycznego dla klasy VI (chłopcy) .....	66
Tabela 3. Struktura formalna osnowy dla cyklu lekcji wychowania fizycznego .....	72
Tabela 4. Struktura formalna toku lekcji dla praktykantów .....	73
Tabela 5. Tok i zakres lekcji wychowania fizycznego .....	75
Tabela 6. Konspekt lekcji dla klasy VII .....	76
Tabela 7. Konspekt lekcji dla klasy V .....	78
Tabela 8. Przykładowy uproszczony wzorzec czynności nauczyciela i uczniów w procesie nauczania skoku w dal stylem naturalnym metodą zadaniową-ściśłą .....	121
Tabela 9. Przykładowy uproszczony wzorzec czynności nauczyciela i uczniów w procesie rozwiązywania zadania problemowego (metodą problemową).....	122
Tabela 10. Metody realizacji zadań w wychowaniu fizycznym i granice ich stosowalności.....	142
Tabela 11. Cztery typy problemów .....	189



## WYKAZ RYCIN

Ryc. 1. Uwarunkowania sprawności działania: CS – czynniki sprawności działania podmiotu, mCSp – motywacyjne wewnętrzne czynniki działania podmiotu, iCSp – instrumentalne wewnętrzne czynniki działania podmiotu, mCSz – motywacyjne zewnętrzne czynniki działania podmiotu, mCS – instrumentalne zewnętrzne czynniki działania podmiotu (wg. Z. Pietrańskiego, 1978) .....	53
Ryc. 2. Schemat czynności: Sw – sytuacja wyjściowa, Cz – czynność, W – wynik (wg T. Tomaszewskiego, (1978) .....	84
Ryc. 3. Struktura zewnętrzna zadania: Sw – sytuacja wyjściowa, Sk – sytuacja końcowa, Bcz – błąd czynności, Bw – błąd wyniku.....	85
Ryc. 4. Sprzężenie pomiędzy elementami struktury czynności w ujęciu: a – psychologicznym, b – cybernetycznym, c – prakseologicznym .....	89
Ryc. 5. Struktura zadania (wg J. Poplucza, 1978) .....	91
Ryc. 6. Układ warunków pracy pedagogicznej (wg J. Poplucza, 1978; modyfikacja autora) .....	92
Ryc. 7. Model interakcji nauczyciela z uczniami w procesie wychowania fizycznego .....	120
Ryc. 8. Składniki czynności i rozwiązywania problemów; myślenie produktywne, które zachodzi tylko w sytuacjach problemowych; myślenie reproduktywne, procesy pamięciowe i procesy motoryczne, które występują zarówno w sytuacjach problemowych, jak i nieproblemowych, takich jak wykonanie zadań mechanicznych (wg J. Kozińskiego, 1978) .....	187
Ryc. 9. Przebieg zajęć stacyjnych na trzech obwodach .....	223
Ryc. 10. Przebieg zajęć stacyjnych na jednym obwodzie .....	224
Ryc. 11. Graficzny obraz kryteriów oceny ucznia (wg H. Grabowskiego 1965).....	231