

HUMANISTYCZNE I POZNAWCZE
WARTOŚCI AKTYWNOŚCI Z PIŁKĄ
W WYCHOWANIU FIZYCZNYM

Tadeusz Rzepa



STUDIA I MONOGRAFIE
AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

NR 83

HUMANISTYCZNE I POZNAWCZE
WARTOŚCI AKTYWNOŚCI Z PIŁKĄ
W WYCHOWANIU FIZYCZNYM

Tadeusz Rzepa



Wrocław 2006

Komitet Wydawniczy:

Tadeusz Bober (przewodniczący), Bogusława Idzik (sekretarz),
Zbigniew Jethon, Gabriel Łasiński, Alicja Rutkowska-Kucharska,
Jan Szczegielniak, Zdzisława Wrzosek, Edward Wlazło, Marek Zatoń

Recenzenci

Julian Jonkisz
Maria Straś-Romanowska

Redaktor

Lidia Krawiec-Aleksandrowicz

Korektor

Irena Wilman

Projekt okładki

Agnieszka Nyklas

Redaktor techniczny

Anna Miecznikowska

© Copyright 2006 by Wydawnictwo AWF Wrocław

ISSN 0239-6009

ISBN 83-89156-51-2

9788389156518

Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Wydanie I. Druk: Poligrafia AWF we Wrocławiu

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Wartość ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w orientacji humanistycznej	8
1.1. Humanizacja procesu szkolnej edukacji fizycznej	12
1.2. Hedonizm jako czynnik motywujący do aktywności ruchowej	16
1.3. Aktywność ruchowa z piłkami we wzmacnianiu poczucia własnej wartości	18
1.4. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności empatycznych	25
1.5. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności asertywnych	32
1.6. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności decyzyjnych	39
1.7. Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłkami w procesie wychowawczym i korygowaniu zachowań	47
2. Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłkami w kształceniu zintegrowanym uczniów	54
2.1. Aktywność ruchowa z piłkami edukacyjnymi jako aktywizująca metoda w edukacji zintegrowanej	56
2.2. Wartości funkcjonalne piłek edukacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym	61
2.3. Nabywanie niektórych kompetencji w zakresie umiejętności językowych z zastosowaniem piłek edukacyjnych ..	63
2.4. Rozwijanie umiejętności matematycznych w kształceniu zintegrowanym z wykorzystaniem piłek edukacyjnych	68
3. Aktywność ruchowa z piłką w przygotowaniu do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego	78
3.1. Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego	78
3.2. Styl funkcjonowania w grupie jako czynnik wyznaczający przydatność do zawodu nauczyciela i określający obszary nabywania umiejętności pedagogicznych	82

3.3. Kształcenie umiejętności nauczycielskich z wykorzystaniem gier z piłką w realizacji celów kultury fizycznej	98
Uwagi końcowe	103
Bibliografia	106
Spis tabel i rycin	114
Summary	115

Wprowadzenie

Zainteresowania moje na początku działalności naukowo-badawczej skupiały się w obszarze pedeutologii nauczycieli wychowania fizycznego (Rzepa 1987, 1994b, 1994c). Będąc przez wiele lat nauczycielem w szkole podstawowej i średniej, w której odbywały się praktyki pedagogiczne studentów Akademii Wychowania Fizycznego, miałem możliwość nie tylko sprawowania nad nimi merytorycznej opieki, wynikającej z programu, ale także dowidywania się od nich o rozumieniu i wykorzystywaniu zdobywanej wiedzy do opanowania metodycznych umiejętności nauczycielskich i stosowaniu ich w działalności praktycznej. Dzielili się swoimi problemami, przeżyciami, trudnościami, wynikającymi często z uwarunkowań osobowościowych – mówili o lękach, niezdecydowaniu, o braku zaradności, obawach, czy zapanują nad grupą i czy nawiążą właściwe relacje z uczniami.

Spostrzeżenia te zostały potwierdzone w wielu publikacjach w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, w których wskazywano na potrzebę zmiany w systemie edukacyjnym na poziomie szkół podstawowych, średnich i wyższych (Grabowski 1980, 1982, 1986; Jonkisz 1977, 1984; Jonkisz, Młynarczyk 1984; Orcholski, Pawlak 1987; Orcholski 1985; Słupik 1970; Wróblewska 1986; Adamczyk 1986; Żukowska 1986).

Niezadowolający poziom opanowania wiedzy i umiejętności nauczycielskich, wyrażany przez studentów i opiekunów praktyk pedagogicznych, obserwacje i doświadczenia własne skłoniły mnie do zajęcia się problematyką kształcenia tych umiejętności w ramach przedmiotu zespołowe gry sportowe (realizowanego w Katedrze Teorii i Metodyki Zespołowych Gier Sportowych Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu). Efektem tego była dysertacja doktorska *Kształcenie umiejętności nauczycielskich studentów Akademii Wychowania Fizycznego w zespołowych grach sportowych* (Rzepa 1991). Do istotnych konkluzji, wynikających z pracy, można zaliczyć po pierwsze – wprowadzenie do programu kształcenia metodycznych umiejętności nauczycielskich, które zbliżały wyobrażenia i oczekiwania w zakresie wymogów stawia-

nych studentom, gdy będą wykonywać zawód nauczyciela wychowania fizycznego; po drugie – umożliwienie studentom pierwszego roku identyfikowania się w czasie zajęć dydaktycznych z rolą nauczyciela w działaniu praktycznym; po trzecie – wskazanie na potrzebę wprowadzenia osiągnięć psychologii uczenia się i nauczania oraz pedagogiki do interpretacji zachowań przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, ujawnianych podczas aktywności ruchowej z piłkami (Rzepa 1994c).

W kolejnym etapie mojej działalności naukowo-badawczej, uwzględniając aspekty rozprawy doktorskiej, skupiłem się przede wszystkim nad badaniem kreatywnych i rekreacyjnych wartości ćwiczeń, zabaw i gier w wychowaniu fizycznym (zadanie badawcze – statutowe). Intrygowały mnie zwłaszcza zachowania dzieci ujawniane podczas tych form ruchowych. Wydawało się, że w tych samych sytuacjach podczas ćwiczenia, zabawy czy gry dzieci powinny ujawniać podobny sposób reakcji, zachowań, np. podczas zwycięstwa, sukcesu, okazało się, że u wielu z nich reakcje są różne, czasami skrajnie, co wzbudzało wiele niepokoju i kontrowersji. Dotyczyło to przede wszystkim ujawnianych zachowań egoistycznych i zbyt gwałtownych, które stawały się załączkami konfliktów.

W ówczesnym okresie w działalności dydaktyczno-wychowawczej koncentrowano się nie nad tym, co ma szczególne znaczenie dla rozwoju indywidualnego ucznia, lecz raczej na realizacji przyjętych programów (doktryna edukacji adaptacyjnej). A zatem w osiągnięciu celów w realizacji wymagań programowych nie uwzględniono możliwości dziecka. Nauczyciel realizował cele bez przełożenia na działanie ucznia, koncentrował się na ulubionej przez siebie metodzie pracy, unikał metod aktywizujących, często wywoływał sytuacje stresowe, powodując u uczniów zakłopotanie, lęki, ograniczał ich niezależne myślenie itp. Natomiast w oddziaływaniu wychowawczym zaznaczał się wyraźny podział ról na „mistrza i słuchacza”, w którym „ja wiem lepiej” nauczyciela rozstrzygało o wszystkim – dialog pozorny (Bartosz 1995, s. 57), pomijano zasadę modyfikowania zachowań przez „działanie” (Zimbardo, Ruch 1994) na rzecz zmiany zachowań przez „mówienie” – upominanie, grożenie, robienie wyrzutów itp. Do udziału w zajęciach i uzyskiwaniu coraz to lepszych efektów kształcenia i wychowania stosowano motywację zewnętrzną przy jednoczesnym okazywaniu uczniom obojętności lub antypatii, wprowadzano coraz to nowe ograniczenia i zakazy. Znacznie częściej w procesie wychowawczym spostrzegane były negatywne sytuacje i zachowania uczniów. Odnosi się wrażenie, że o wiele łatwiej jest określić zło niż dobro, częściej analizowane były zjawiska negatywne niż pozytywne, co nie przynosiło zamierzonych skutków wychowawczych.

Istotnym momentem wymuszającym zmiany w przygotowaniu zawodowym nauczyciela, a także wykorzystaniu aktywności ruchowej z piłkami do kształtowania wybranych dyspozycji osobowościowych uczniów, również studentów – przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, stało się określenie celu dla wymienionych tu form aktywności ruchowej w szkolnym wychowaniu fizycznym.

W takim rozumieniu ćwiczenia, zabawy i gry z piłką stają się środkiem o charakterze egalitarnym w rozwoju indywidualnym ucznia, ukierunkowanym na wszechstronny rozwój psychologiczny; stosowane są środki uśrednione, wywołujące pozytywne emocje, upraszczanie gry do utraty tożsamości dyscypliny po to, żeby gra mogła się „toczyć” – odbywać. Dziecko rozpoznaje w niej swoje dyspozycje umysłowe, ruchowe i emocjonalne.

Nowatorskie ujęcie aktywności ruchowej jako środka w szkolnym wychowaniu fizycznym wymusza w pracy nauczyciela zajęcie się bardziej uczniem niż grą. To dziecko, a nie gra jest najważniejszym obiektem procesu dydaktyczno-wychowawczego lekcji. Ważnego znaczenia nabierają wymienione tu formy aktywności ruchowej z piłkami w rozwoju takich właściwości osobowościowych, jak poczucie własnej wartości, umiejętności decyzyjne, empatyczne, asertywność, nabywanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, a hedonizm staje się wartością motywacyjną dla aktywności ruchowej.

Dlatego też badanie i opisywanie tych wymienionych wartości w kontekście realizacji treści szkolnego wychowania fizycznego oraz w kształceniu przyszłych nauczycieli zostało zawarte w przedstawionym opracowaniu. W wyniku tych badań, a także obserwacji i doświadczeń pedagogicznych powstał pomysł wykorzystania aktywności ruchowej z piłkami edukacyjnymi do realizacji wybranych treści programowych w kształceniu zintegrowanym.

Niniejsza monografia składa się z trzech rozdziałów – w pierwszym opisano wartości autoteliczne ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami w orientacji humanistycznej; w rozdziale drugim omówiono posługiwanie się piłkami edukacyjnymi w kształceniu zintegrowanym; w rozdziale trzecim zaś przedstawiono, w jaki sposób aktywność ruchowa z piłkami wykorzystywana jest w przygotowaniu zawodowym nauczyciela wychowania fizycznego.

Tadeusz Rzepa

1. Wartość ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w orientacji humanistycznej

Rozwój osobowościowy ucznia w obecnym systemie dydaktyczno-wychowawczym stał się głównym celem edukacji (Program... 1999), a nowoczesne ujęcie współczesnego wychowania fizycznego przejawia się w dążeniu do wszechstronnego rozwoju wychowanka, wyzwaniu w nim aktywności twórczej, poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej (Grabowski 1997; Osiński 1996; Pawłucki 1996). Kształcenie postaw prosumatycznych od najmłodszych lat dziecka daje możliwości przygotowania człowieka do troski o sprawność intelektualną i ruchową, gwarantującą samodzielność do ostatnich chwil życia. Problematyka rozwoju człowieka i jego aktywność ruchowa utożsamiana jest z okresem dziecięcym, młodzieżowym, rzadziej osób dorosłych czy osób starzejących się. Za pozytywne można uznać systematyczny wzrost zainteresowania psychologów, pedagogów, w tym nauczycieli wychowania fizycznego, problematyką starzenia się oraz zagadnieniami dotyczącymi egzystencji człowieka starszego¹. Co prawda, główne wartości i cele wychowania fizycznego w orientacji humanistycznej coraz częściej uwzględnia się nie tylko w kształceniu przyszłych nauczycieli, lecz także w realizacji treści szkolnego wychowania fizycznego. Mimo to poziom świadomości społecznej w tym względzie jest niewystarczający.

Swego rodzaju utrudnieniem pełnej realizacji wartości humanistycznych w szkolnym wychowaniu fizycznym jest nie zawsze właściwe rozumienie rywalizacji, której wyniki w wielu przypadkach są podstawowym kryterium oceny ucznia w tym przedmiocie. Zdarza się również, że ocena pracy nauczyciela wychowania fizycznego za wynik sportowy ma decydujące znaczenie, co powoduje nadmierną koncentrację na wyposażeniu z reguły najsprawniej-

¹ Starość uznana jako tak samo ważny okres rozwojowy jak każdy inny burzy stereotyp postrzegania osób w wieku starszym, a ich doświadczenie życiowe, wiedza i umiejętności stają się szczególnym atrybutem mądrości człowieka starego (Straś-Romanowska 2002). Częstką tej mądrości powinna być wiedza i rozumienie aktywności ruchowej niezbędnej w utrzymaniu zdrowia psychicznego i fizycznego.

szych uczniów w umiejętności kierunkowe, a nie na wszechstronnym rozwoju wszystkich uczniów (Szmajke, Zomerska 2003). Oczywiście nie oznacza to, że różnego rodzaju współzawodnictwo jest niewskazane podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w tym przedmiocie, jednak powinno być tak organizowane i realizowane przez nauczyciela, aby stało się wartością dla ucznia, wzmacniało jego poczucie własnej wartości czy więzi grupowych, a nie powodowało negatywnych odczuć czy przeżyć.

W orientacji humanistycznej nadrzędnym celem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest dobro dziecka, jego indywidualny rozwój. Dlatego też respektowanie różnic w rozumieniu i rozdzieleniu celów szkolnego wychowania fizycznego i sportu przy uwzględnieniu gry jako środka w wychowaniu fizycznym i gry jako celu ma zasadnicze znaczenie (Panfil 2002). Należy ponadto wskazać na nowe kierunki interpretacyjne szkolnego wychowania fizycznego w orientacji humanistycznej, w której miarą godności dziecka (ludzkiej) staje się sam udział w aktywności ruchowej, a wszyscy uczestnicy zostają zwycięzcami i są nagradzani, rywalizacja zaś przeradza się w bezinteresowność, w której dziecko zwycięża (prezentuje siebie, wzmacnia poczucie własnej wartości zarówno dla „samego siebie”, jak i dla grupy), nie uczestniczy w sytuacji przymusu, a wszystko odbywa się w atmosferze pozytywnych emocji. Konkurent w rywalizacji nie jest wrogiem, a możliwość przebywania z innymi może zapobiegać kryzysowi przynależności.

Wychowanie fizyczne to obszar wolności i twórczości ruchowej oraz komunikacji nie tylko werbalnej, ukierunkowanej na procesy integracyjne, lecz przede wszystkim na osobowościowy rozwój jednostki. Zabawa czy gra tworzy doskonale warunki do dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami współdziałania z innymi, a także możliwości tracenia na korzyść innego, co mimo wszystko staje się zyskiem (Niewęglowski 1997). Wywoływanie zmian osobowościowych i kształtowanie właściwych zachowań warunkowane jest przede wszystkim własną aktywnością jednostki. Dlatego też właściwe rozpoznanie dziecka, uczestniczącego w procesie wychowawczym i dydaktycznym w dowolnym przedziale wiekowym, ma kluczowe znaczenie dla jego dalszego rozwoju indywidualnego i społecznego. Odnosi się to do rozpoznania jego predyspozycji, braków i dysfunkcji. Zajęcia ruchowe, a zwłaszcza ćwiczenia, zabawy czy gry z piłkami dają uczniom szansę prezentowania zachowań spontanicznych, a stosowane w nich rozwiązania różnych sytuacji mogą świadczyć o dużej aktywności umysłowej, wytrwałości w dążeniu do celu nie tylko indywidualnego, lecz także grupowego.

Respektowanie określonych reguł przez dwie strony podczas współzawodnictwa spełnia istotne funkcje wychowawcze: uczy funkcjonowania jednostki

w grupie, postrzegania i poszanowania przyjętych norm, buduje i wzmacnia relacje interpersonalne, uczy zarówno wygrywania, jak i godzenia się z przegraną. Gry z piłką, w których łączony jest wysiłek umysłowy z fizycznym, a jednocześnie rozwijane są dyspozycje osobowościowe ucznia, określa się mianem gier edukacyjnych, w których uczestnicy dążą do wykazania swojej wyższości nad konkurentem. Najistotniejsze cele odnosić się powinny do nabywania umiejętności współpracy w zespole, podejmowania racjonalnych decyzji, rozwijania postaw prospołecznych, a także motoryczności, w tym szczególnie zdolności koordynacyjnych (Panfil 2001).

Zabawy i gry ruchowe z piłkami dają nauczycielom możliwość oceny interpersonalnych i społecznych relacji w grupie, a przyjmowanie na siebie przez uczniów różnych ról i wykonywanie w związku z nimi zadań pozwala dostrzec pomysłowość, ofiarność, aktywność twórczą dziecka. Sposób udziału dziecka w grze, zabawie z piłkami pozwala ocenić sytuację i zachowania ułatwiające (empatyczne, altruistyczne) bądź utrudniające (egoistyczne, agresywne) kontakty z innymi w funkcjonowaniu w grupie. Istnieje również możliwość oceny samodzielności ucznia w rozstrzygnięciu, w dokonywaniu wyboru podczas podania piłki w grze innej osobie – czy wykonuje to szybko, z własnej woli, czy oczekuje podpowiedzi od innych, czy inni wymuszają na nim podjęcie decyzji, czy jest pewny siebie. Specyficzne zachowania dzieci ujawniają w momencie zakończenia gry, kiedy to jedna ze stron zwyciężyła, a druga doznała porażki. Sytuacja ta umożliwia dokonanie oceny poziomu odporności na niepowodzenie, godzenie się z przegraną, branie odpowiedzialności na siebie, nieobwinianie innych za wynik grupy itp. Zajęcia ruchowe z piłkami stanowią ważny obszar wzbogacający wiedzę nauczyciela o uczniu, pozwalającą na właściwy dobór środków oddziaływania wychowawczego, środków niezbędnych do realizacji celów dydaktycznych i w indywidualnym rozwoju dziecka. Te formy aktywności ruchowej nie tylko wzbogacają wiedzę nauczyciela o uczniu, ale także wiedzę i pozycję, jaką dziecko może zająć, czy zajmuje w grupie.

Problemy, jakie napotyka uczeń rozpoczynający naukę w szkole, nie zawsze dotyczą możliwości osiągnięcia celów dydaktycznych, a odnoszą się do znalezienia odpowiedniej dla siebie pozycji w nowej zbiorowości. Dzieje się tak dlatego, że dzieci wywodzą się z różnych środowisk rodzinnych, społecznych, prezentują różnorodne formy zachowań, nie zawsze właściwe, a system wartości z reguły zbieżny jest ze wzorcami wyniesionymi z domu rodzinnego. Dlatego też dziecko bardzo bacznie obserwuje reakcje innych, szczególnie odnoszące się do niego, ale także bada, jak reagują inni na jego osobę. Podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami dokonuje oceny własnych umiejętności

i wartości, jakie posiada. Może łatwo zorientować się, czy sprawnie i samodzielnie posługuje się piłką (podrzuca, rzuca, chwytą, toczy ręką, nogą, podaje, trafia itd.). Obserwując innych, orientuje się, jakie są jego umiejętności gry, udziału w zabawie, czy jego wiedza o grze, zabawie, ćwiczeniu jest taka jak innych uczestników, czy jest lepszy, czy gorszy, sprawdza siebie jako osobę przydatną innym – na ile jest potrzebny grupie, a grupa jemu – czy wreszcie jest akceptowany przez środowisko, w którym funkcjonuje. Orientuje się, co powinien zmienić, poprawić, aby być lepszym, co zrobić, aby wzmocnić swój wizerunek we własnych oczach i w oczach innych, jak pracować, co robić, by wzmocnić poczucie własnej wartości, być sprawniejszym, silniejszym, szybszym, wreszcie zdrowszym.

Uczestnictwo w zabawach, ćwiczeniach i grach z piłkami pozwala uczniom ujawniać własne strony emocjonalne, co nie jest bez znaczenia dla pozostałych osób. Mają oni możliwość oceny, czy własne emocje nie wywołują u współuczestników niechęci i przykrych doznań oraz jaką zajmuje pozycję w grupie rówieśniczej (np. kiedy są wybierani do drużyny, na jakiej pozycji mają grać, czy są lubiani przez innych itp.).

W ćwiczeniach, zabawach i grach z piłkami dziecko może wyrazić o wiele więcej treści niż w samej tylko aktywności ruchowej (w działaniu), a także zdobyć doświadczenia i wiedzę o samym sobie.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłkami jako ulubione formy aktywności ruchowej dzieci w orientacji humanistycznej nabierają szczególnego znaczenia, gdyż umiejętne ich wykorzystywanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym staje się instrumentem we wszechstronnym przygotowaniu dziecka do szeroko rozumianego życia społecznego, ponieważ angażowana cała sfera doznań psychicznych jest ujawniana w aktywności ruchowej, która z kolei jest głównym obszarem w ich rozwoju indywidualnym. Atrakcyjność tych form ruchowych wynika z ich ogólnej dostępności pojmowanej jako obszar aktywności umysłowej i ruchowej podejmowanej przez osoby w różnym wieku, o różnym poziomie sprawności fizycznej i ruchowej, a także o różnym poziomie sprawności intelektualnej. Każdy może je wykorzystać, tworząc takie, w których jest w stanie uczestniczyć lub dopasować je do własnych potrzeb i możliwości.

Szkolne wychowanie fizyczne jest istotnym elementem w ogólnej edukacji dzieci i młodzieży, a ćwiczenia, zabawy i gry z piłką stanowią atrakcyjny środek w ich rozwoju. Udział w tych formach aktywności ruchowej sprawia uczestnikom dużą przyjemność, gdyż ich dostępność, wynikająca z naturalnych form ruchu, w zasadzie pozwala wszystkim w nich uczestniczyć. Przyjemna atmosfera i radosne przeżycia powodują, że nawet odczuwane zmęczenie fizyczne nie zniechęca do udziału w ćwiczeniach, zabawach czy grach, a wzmocnienie

z powodu zwycięstwa w rywalizacji przywraca szybszą gotowość po krótkim odpoczynku do dalszej aktywności ruchowej. Wzrasta wydolność, zwiększa się sprawność mięśni, czas udziału w grze wydłuża się, a po zajęciach dzieci odpoczywają krócej, są zadowolone i mają lepsze samopoczucie. Przejawiana aktywność ruchowa dzieci w tych formach ruchowych ma wielostronny zakres w ich sferze biologicznej. Odnosi się to do podnoszenia wydolności układu krążenia, układu oddechowego, ruchowego, rozwoju koordynacji i innych zdolności motorycznych oraz utrzymania właściwej przemiany materii w organizmie (Gniewkowski, Włażlik 1990; Przewęda 1980; Raczek 1991; Williams 1999).

W wychowaniu fizycznym obszary te są rozpoznane i opisane w zakresie środków, form, metod pozwalających harmonijnie rozwijać młode organizmy. Szczegółowej analizy wychowania fizycznego i jego strony fizycznej dokonał R.M. Malina na Światowym Kongresie Wychowania Fizycznego w Berlinie, wskazując pozytywny wpływ wychowania fizycznego na wspomniane już umiejętności motoryczne, sprawność fizyczną, a także wzorce aktywności fizycznej (Malina 1999).

Zaburzony lub nieharmonijny rozwój funkcji w ontogenezie najczęściej dotyczy wad postawy, zaburzeń przemiany materii, motoryczności, a także układu krążeniowego, oddechowego, mięśniowego i nerwów ruchowych. W ostatnim okresie wzrosła liczba dzieci z różnymi dysfunkcjami wynikającymi z przyczyn alergicznych, co powoduje obniżenie odporności zdrowotnej.

1.1. Humanizacja procesu szkolnej edukacji fizycznej

Jeżeli uznajemy, że orientacja humanistyczna w wychowaniu fizycznym wprowadza cele i funkcje ukierunkowane na działalność wychowawczą odnoszącą się przede wszystkim do sfery życia psychicznego dziecka, to dotyczy to jego przekonań, postaw, stosunku do świata, hierarchii wartości czy wreszcie celu życia (Osiński 1996; Grabowski 1997). Taki kierunek oddziaływań wychowawczych powinien dotyczyć przede wszystkim osobowości ucznia, wywołania i utrwalenia pozytywnych zmian w jego indywidualnym rozwoju. Dotyczy to również relacji interpersonalnych nie tylko związanych z jego najbliższym otoczeniem.

Realizując proces edukacji, oczekujemy, że przeciętny człowiek będzie charakteryzował się dobrym zdrowiem psychicznym i fizycznym, potrafił przezwyciężać trudności, lęki, niepokoje, umiał uwalniać się od negatywnych uczuć, wykazywał dużą aktywność zarówno w sferze intelektualnej, jak i ruchowej.

Osiągnięcia i rozwój psychologii osobowości oraz nauki o kulturze fizycznej w ostatniej dekadzie pozwalają z dużym optymizmem oczekiwać korzystnych zmian w tym względzie, ponieważ coraz częściej wykorzystuje się osiągnięcia tych nauk do weryfikacji celów wychowania fizycznego i praktyki pedagogicznej. Jest to szczególnie istotne w okresie obecnych głębokich przemian w sferze społeczno-kulturowej i ekonomicznej, gdyż obowiązujące przez lata tradycyjne systemy wartości, z których część została całkowicie zakwestionowana, a inne poddano wszechstronnej krytyce, doprowadziły do tego, że żyjemy w świecie pełnym kontrastów, ścierania się różnorodnych poglądów politycznych, religijnych czy społecznych. Coraz częściej daje się zaobserwować zagubienie w sferze życia moralnego nie tylko ludzi młodych. Bywa też tak, że z nowymi uwarunkowaniami, wynikającymi z głębokich przemian, nie radzą sobie rodzice, dzieci i młodzież ucząca się, a także ludzie starsi. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest wzrost agresji i przestępczości młodego pokolenia (Miłkowska-Olejniczak 1999), a brak bazy, środków i tradycji aktywnego, pożytecznego spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież sytuację tę pogłębia. Szkoła często jest zamykana po zajęciach dydaktycznych, a sala gimnastyczna jest niewykorzystywana jako istotne forum kultury fizycznej w środowisku lokalnym.

Wydaje się, że przyjęty w poprzednich latach zakres treści programowych w przedmiocie wychowanie fizyczne nie w pełni się sprawdził. Wprowadzenie nowego programu realizowanego przez nauczycieli kształconych w poprzednim systemie sytuacji nie poprawi. Zdarza się, że w lekcji wychowania fizycznego najważniejszym celem jest uzyskanie wysokiej sprawności ruchowej ukierunkowanej popartej odpowiednim wynikiem sportowym, a zapomina się zupełnie o wychowaniu i zasadach fair play. Bywa tak, niestety, że zabawy z piłką i gry zespołowe zamiast wywołać pozytywne emocje, przyjemne przeżycia, stają się zarzewiem nieporozumień i wrogości przy biernej postawie nauczyciela. Szkolne wychowanie fizyczne powinno stać się obszarem, w którym dziecko może dokonać identyfikacji własnej osoby, a ćwiczenia, zabawy i gry z piłką powinny stymulować i rozwijać właściwości osobowościowe. Tak więc wychowanie fizyczne musi objąć obszar psychologii do interpretowania uczuć, przeżyć, emocji oraz motywacji, obszar pedagogiki do interpretowania i modyfikowania zachowań, a także obszar dydaktyki przedmiotowej – kierunkowej, dotyczącej harmonijnego rozwoju ruchowego i biologicznego.

Niedoceniając wartości socjalizacyjnych i ogólnowychowawczych, jakie wywołuje wychowanie fizyczne, w którym dość często – jak podaje S. Wołoszyn (1998) – „dominuje »forma« nad »treścią«, strona techniczna nad wycho-

wawczą, zatracą się społeczno-pedagogiczny charakter wychowania fizycznego i jego środków działania, występuje przerost formy, fetyszyzacji opanowania specjalnych umiejętności ruchowych tzw. techniki, traktowanie sportu i wychowania fizycznego jako swojego rodzaju tresury” (Wołoszyn 1998, s. 15). Może to w wielu przypadkach wywołać sytuację, w której dziecko mające pewne trudności z opanowaniem określonych umiejętności ruchowych zniechęciło się nie tylko do lekcji wychowania fizycznego, ale także do wszelkiej innej aktywności motorycznej. W nowoczesnej koncepcji wychowania fizycznego holistyczne ujmowanie człowieka i jego rozwoju staje się nadrzędne. To właśnie podczas lekcji wychowania fizycznego, a szczególnie w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką dzieci mają możliwości ujawniania wszelkich walorów ruchowych, okazywania całej sfery doznań psychicznych, różnych przeżyć, współdziałania czy współpracy w grupie-drużynie, prezentowania zachowań spontanicznych, naturalnych – niczym nieskrępowanych – co nie zawsze można dostrzec podczas innych lekcji szkolnych. Te formy ruchowe w naturalny sposób wywołują u dziecka harmonijną aktywność umysłową, emocjonalną i ruchową. Unikanie popełnienia błędu formalizmu, dopuszczenie do upraszczania gier w razie potrzeby aż do utraty ich tożsamości z dyscypliną sportową po to, by mogły się toczyć, może stanowić ważny czynnik nie tylko motywacyjny, ale także wzbogacający właściwości intelektualne dziecka.

Tworzenie podczas lekcji wychowania fizycznego sytuacji, w których uczniowie doświadczają pozytywnych przeżyć, radości, przyjemności, może stać się celem szczególnie w grupach dzieci niedostosowanych społecznie, bojaźliwych, niesamodzielnych, egoistycznych. Unikanie sytuacji przykrych, dokuczliwych, tworzenie przyjaznych warunków i przyjemnej atmosfery dla wszystkich uczestników ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami może wpłynąć na to, że uczniowie będą bardziej zmotywowani do aktywnego udziału w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym (Davis 1983). Wydaje się, że kompetencje interpretacyjne nauczyciela wychowania fizycznego nabierają szczególnego znaczenia. To dzięki nim nadajemy sens wszystkiemu, co dzieje się w otoczeniu (Kwaśnica 1990). Nie można podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego znajdować obszarów, które nauczyciela wychowawcy nie dotyczą, a więc wszystko to, co wydarza się i dzieje z dzieckiem w tym procesie powinniśmy dostrzegać i właściwie interpretować. (Piłka wypełnia „przestrzeń” między uczestnikami gry, staje się „nośnikiem myśli” – medium, podanie piłki do drugiej osoby uruchamia wyobrażenie akcji, jakiej efektem powinno być zdobycie punktu czy bramki, wywołuje cały ciąg wyobrażeń, przewidywań określonych zdarzeń, w których prócz bezpośrednich uczestników biorą udział także widzowie, bardzo mocno emocjonalnie zaangażowani w sytuacje dziejące

się na boisku (por. Rzepa 2000a; Lipiec 2004). Na przykład u dzieci w młodszym wieku szkolnym pierwiastki spontaniczności i pierwiastki logiczne występują w układzie równoległym, jednak zmienia się to w późniejszym okresie – następuje wyraźna przewaga racjonalności nad swobodą wyborów. Jest to dlatego ważne, że określenie wyobraźni dziecka w układzie myślenia i mówienia bez ekspresji ruchowej jest „niepełne”. Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką mają szczególną wartość dla rozwoju wyobraźni przez wzrost spostrzegawczości (zmiany sytuacyjne zachodzące w tych formach aktywności ruchowej), wrażliwości na bodźce środowiskowe, realności zdarzeń, a także na rzeczywistość odnoszącą się do sprawności ruchowej i wydolności organizmu. Zakres i różnorodność uwarunkowań, w jakich znajduje się dziecko w czasie zabawy czy gry z piłką, wzmaga jego myślenie, zapamiętywanie, koncentrację uwagi, zaangażowanie emocjonalne, co jest nie bez znaczenia dla jego dyspozycji kreatywnych (Świrko-Pilipczuk 1999).

Umiejętne dostrzeżenie i właściwe interpretowanie wydarzeń, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem a uczniem, uczniem a nauczycielem oraz uczniem i uczniem, daje szansę „odkrywania nowego świata”, dziecko staje się twórczym podmiotem, w którym potencjalne możliwości, nieokreśloność i nieprzewidywalność stają się wartością, a dziejące się wydarzenia hermeneutyka pedagogiczna umieszcza w czasoprzestrzeni zewnętrznej i uświadomionej. Mowa ucznia to nie tylko jego wypowiedź ustna lub pisemna, to także zabawa czy gra (Sawicki 1996). Dziecko podczas tych form ruchowych o wiele bardziej „wyraża” siebie swoją aktywnością nie tylko ruchową, niż dostrzega się to na podstawie jego zewnętrznych zachowań w działaniu. Wydarzenia, jakie zachodzą we „wspólnocie szkolnej”, mają wpływ na kształcenie i wychowanie. Prowadzone rozważania nad procesem dydaktyczno-wychowawczym, jego rezultatami i rolą nauczyciela wywołują wiele pytań i refleksji. Sawicki stawia jakże istotne pytania odnoszące się do możliwości obiektywizowania tego procesu – czy rzeczywiście da się w nim wszystko przedstawić w postaci ilościowej, czy wszystkie ujawniane właściwości człowieka da się wyskalować, mierzyć? „Czy nauczyciel W-F, który interesuje się określoną cechą ciała ucznia (motoryki tego ciała), zastanawia się jednocześnie, jakie przeżycia duchowe są udziałem tego dziecka, które np. nie uczestniczy w ćwiczeniach, gdyż jego ciało nie spełnia norm i wskaźników określonej sprawności fizycznej? A co przeżywa dziecko, które nagle zobaczy, jak bardzo (na minus) różni się od pozostałych uczniów? Czy te przeżycia można zobiektywizować? Uczynić przedmiotem badań empirycznych? Mierzyć? Czy istnieją: skala pomiarowa i jednostki miary spełniające znane warunki teorii mierzalnictwa dla pomiaru radości, satysfakcji i szczęścia dzieci, które uczestniczą w biegach, skokach

lub różnorodnych grach sportowych? A czy radość, satysfakcja, szczęście nie wzbogacają duchowo uczniów? Zatem: czy są istotne w rozwoju i wzrastaniu dziecka? Czy dziecko jest całością tylko cielesno-psychiczną?” (Sawicki 1996, s. 34).

Pełne zaangażowanie w zabawie czy grze z piłką powoduje u osób w nich uczestniczących „całościowe przeżywanie”, doświadczanie bycia w świecie wartości, innych ludzi, samego siebie, w których autentyczność przeżyć dostrzegana jest także w intencjach ruchowych. Hermeneutyka zajmuje się tym, jak jednostka odczuwa przeżywanie doświadczenia, wydarzenia, które jest nie tylko sposobem poznania człowieka i otaczającego go świata, w jakim samoświadomość staje się atrybutem ludzkiego istnienia. Formy aktywności ruchowej z piłką są szczególnym środkiem wywołującym przeżywanie mnogości doświadczeń autentycznych w wymiarze indywidualnym i grupowym (Bartosz 1995).

1.2. Hedonizm jako czynnik motywujący do aktywności ruchowej

Do niezaprzeczalnych wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką dla osób w nich uczestniczących zalicza się możliwość doznawania radości, przyjemności, ale podobne emocje odczuwają również te osoby, które są obserwatorami tych form aktywności ruchowej. Grabowski wskazuje, że „ciało może być źródłem hedonistycznych przeżyć (np. w postaci doznań smakowych, seksualnych) lub narzędziem do ich osiągnięcia (np. podczas zabaw i gier ruchowych, tańca, turystyki itp.) – w drugim przypadku przyjemne doznania cielesne mają charakter kinetyczny” (Grabowski 1997, s. 27). Ten rodzaj hedonizmu wymaga często opanowania określonych umiejętności ruchowych, które stają się źródłem pozytywnych doznań i przeżyć – jazda na rowerze, nartach, pływanie itp. – jednak te rodzaje aktywności ruchowej, które wywodzą się z naturalnych form ruchu, takich jak chód, bieg, skok, rzut, niewymagające szczególnego wysiłku (uczenia się), a dające możliwość odczuwania przyjemności z ich wykonywania w wymiarze indywidualnym i grupowym, nabierają szczególnej rangi. Atrakcyjność form aktywności ruchowej z piłką polega przede wszystkim na dużej dowolności w posługiwaniu się nią, modyfikowaniu różnych rozwiązań do takiego stanu, aby każdy mógł w nich uczestniczyć bez względu na swoje umiejętności i sprawność ruchową, doznając uczucia radości, przyjemności i satysfakcji.

W etyce hedonizm wiązał się najczęściej z egoizmem rozumianym jako troska wyłącznie o własne szczęście. Mimo że aktywność ruchowa z piłką w różnych okresach dziejowych była uznawana jako istotny element życia społecz-

nego, to nie stała się ona podstawą rozważań nad ujawnianymi przez uczestników nie tylko zewnętrznych zachowań, ale także tego, co działo się z ich psychiką i stroną duchową. Znane są przypadki przeżywania takiego intensywnego pobudzenia podczas rywalizacji sportowej, kiedy jej uczestnicy doznają euforii. Wydaje się, że nawet w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłkami zostaje wywołana nie tylko przyjemność w danej chwili, ale także uczucie, że kolejny udział w tych formach aktywności ruchowej wyzwoli większą przyjemność, może to być związane np. z oczekiwaniem, że w następnej rywalizacji uczestnik zwycięży z o wiele korzystniejszym rezultatem lub przegra w sposób mniej niekorzystny albo zwycięży lub wystąpi w zespole, który będzie go akceptował, a on będzie akceptował zespół. Jednak dla wielu sportowców ważniejsze jest pokonywanie drogi, która nie jest łatwa, wymagającej raczej wyrzeczeń, poświęceń, wytrwałości, systematyczności, zaangażowania niż osiągnięcia samego celu stającego się zarazem początkiem wyboru odpowiedniej drogi dla osiągnięcia nowego celu. Od współczesnego człowieka oczekuje się wrażliwości, bezinteresownej postawy wobec świata, która sprawia, że przyjemna jest również jasność myśli, szczerosc uczuć, łagodność, dobroć nawet wtedy, gdy nie czerpiemy z nich żadnej korzyści.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką to ogromne bogactwo form i środków ruchowych charakteryzujące się dużą różnorodnością, niepowtarzalnością oraz dynamiką odnoszącą się do życia intelektualnego i społecznego. Udział w tych formach ruchowych, a zwłaszcza w zabawach z piłką, w których występuje duża swoboda, różnorodność wydarzeń, powoduje, że uczestnicy doznają uczucia radości działania i przyjemności działania. Jest to obszar pozwalający zaspokoić potrzeby ruchu i wolności tworzenia nowych, indywidualnych struktur ruchowych, określających własne możliwości i ograniczenia ujawniane podczas spontanicznych reakcji i zachowań, rozładowujących stłumione potrzeby dające szansę wybrania jedynej drogi do zachowania odrębności (Kałużny, Rzepa 1998). Miarą ich atrakcyjności jest przede wszystkim zaangażowanie i radość, a także chęć jak najczęstszego uczestnictwa w nich, kiedy czynnik czasu przestaje istnieć (zabawa, gra może toczyć się bez końca). Wprowadzanie do tych form własnych modyfikacji, dotyczących nie tylko ułatwień czy uproszczeń, sprawia, że z reguły są to utrudnienia i wzbogacenia wynikające z działań twórczych. Istnieje możliwość zdobywania doświadczeń na podstawie popełnianych błędów własnych i innych oraz tworzenia i naśladowania właściwych rozwiązań osób uczestniczących w ćwiczeniach, zabawie czy grze z piłką.

Istotnym elementem tych form ruchowych jest możliwość zdobywania doświadczeń społecznych, a nie bez znaczenia jest również to, że współuczest-

nikami są osoby wzajemnie się akceptujące, a więc przebywające w przyjaznym towarzystwie (hedonizm społeczny). Hedonistyczne wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką stają się główną motywacją do uczestnictwa nie tylko w tych formach aktywności ruchowej. Prowadzone badania nad zainteresowaniami różnymi formami aktywności ruchowej wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych dowodzą, że najbardziej preferowane są gry zespołowe z piłką, odnosi się to również do grup młodzieży niepełnosprawnej (Bolach, Rokita, Rzepa 2001). Dlatego też znajomość potrzeb i oczekiwań młodzieży odnoszących się do preferowanych przez nią form aktywności ruchowej może stać się istotnym czynnikiem motywacyjnym, gdyż wywołuje to u nich przyjemne przeżycia indywidualne i grupowe.

1.3. Aktywność ruchowa z piłkami we wzmacnianiu poczucia własnej wartości

Podczas udziału w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką dzieci mają możliwość dokonywania oceny własnych zdolności i działań, które stanowią determinanty poczucia własnej wartości. Jest ono związane z samooceną i oceną tych osób, na którym nam zależy. Od rodziców w największej mierze zależy, czy ta właściwość osobowościowa zostanie w optymalny sposób rozwinięta i wzmocniona. Szczególnie ważne jest to w okresie wczesnego dzieciństwa, wtedy u dziecka tworzą się podstawy do rozwoju indywidualnego (Niebrzydowski 1976; Sparks 1995).

W czasie różnych zabaw dziecko obserwuje otaczające je środowisko, czy to, co robi jest przez nie akceptowane, na ile to, co wykonuje, sprawia przyjemność jemu i innym, czy nie powoduje u innych niezadowolenia, lęku itp., wreszcie czy to, co robi, wywołuje u innych reakcje negatywne o różnym poziomie emocjonalnym – bada również, czy w nim samym nie ma reakcji lękowych, przykrych odczuć, czy wytworzona przez nie nowa sytuacja nie jest stresująca na tyle, że wywołuje niechęć, a w skrajnych przypadkach prowadzi do agresji.

Poczucie własnej wartości jest bardzo istotną właściwością zwłaszcza dla osób niepełnosprawnych, u których szczególne znaczenie ma akceptacja siebie i celów rehabilitacji uwzględniających aspekty społeczne. Rodzaj i dynamika aktywności osadzona jest właśnie na poczuciu własnej wartości, które z reguły u osób niepełnosprawnych jest zaniżone, a zatem jednym z kierunków w procesie motywacyjnym aktywność ruchowa staje się punktem wyjścia do podejmowania aktywności życiowej w ogóle (Ossowski 1997). Wydaje się, że najłatwiej można dostrzec lub osiągnąć sukces w sferze aktywności ruchowej,

która staje się kryterium odnoszącym się nie tylko do oceny poziomu zdrowia, lecz także „zdrowienia”, dochodzenia do pełnej sprawności całego organizmu. (Podczas procesu rehabilitacji zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej aktywność ruchowa, a w tym aktywność ruchowa z piłką, staje się środkiem motywacyjnym w usprawnianiu aparatu ruchu i sfery psychicznej człowieka).

Jakże często podczas zajęć ruchowych, szczególnie w czasie gry z piłką po udanej akcji, np. zdobyciu punktu lub bramki, dostrzega się natychmiastową reakcję ze strony uczestnika gry, polegającą na tym, że poszukuje kontaktu wzrokowego z nauczycielem, trenerem, rodzicami, kolegami itp., oczekując z ich strony sygnału aprobaty (oceny) jego działań. Reakcja ta jest charakterystyczna nie tylko w sytuacji korzystnej – odnoszeniu sukcesu – ale także w sytuacji niekorzystnej, złego rozwiązania. Uczestnik gry oczekuje jak najszybciej informacji zwrotnej dotyczącej jego działań, które wykonuje lub wykonał (często oczekuje wsparcia). Poprzez odpowiednie postępowanie osób, które mają istotny wpływ na kształtowanie poczucia własnej wartości, można we właściwy sposób rozwijać samoocenę uczestników gry (Dudkowski 1999). Inaczej dzieje się w sytuacji gry z piłką, gdy osoba, na której nam zależy, nie wykazuje należytego zainteresowania naszymi znaczącymi działaniami, co obniża zaangażowanie uczestnika gry i nie motywuje go należycie. W konsekwencji może to doprowadzić do niewłaściwej samooceny.

W praktyce spotykamy się z adekwatną i nieadekwatną samooceną. Adekwatna samoocena to taka, w której dziecko potrafi prawidłowo ocenić swoje możliwości, np. w ustaleniu i rozwiązywaniu zadań. Ten typ samooceny związany jest z poczuciem własnej wartości, pozwala na prawidłowe funkcjonowanie osoby w środowisku oraz na nabywanie odporności emocjonalnej na trudne sytuacje. Nie zraża się ona złymi rozwiązaniami w zabawie czy grze, podejmuje kolejne próby właściwego działania – staje się pewniejsza siebie, zaczyna działać zdecydowanie, nabiera wiary i zaufania w swoje możliwości, stawia przed sobą coraz to nowe cele, zaspokajające jej aspiracje. Dziecko o zaniżonym poczuciu własnej wartości ocenia siebie negatywnie, nie wykazuje wiary w swoje możliwości, prezentuje zachowania asekuracyjne, wycofujące, a swoje aspiracje z reguły zaniża. Nie podejmuje się wykonywania trudnych zadań, w grze unika podań na większe odległości, podaje do osoby najbliższej, niechętnie uczestniczy nawet w działaniach uznawanych przez innych za łatwe, np. w takich jak wprowadzenie piłki do gry zza linii bocznej boiska lub trafienie do bramki z bliskiej odległości. Niekiedy taka postawa doprowadza do unikania udziału w aktywności ruchowej – odmowa udziału w grze argumentowana jest brakiem właściwych umiejętności, złymi kontaktami z kolegami, czasami doprowadzającymi do zrywania relacji interpersonalnych (Niebrzydowski

1989). Unikanie udziału w ćwiczeniach, zabawie czy grze z piłką hamuje nie tylko brak aktywności ruchowych, ale także podejmowanie różnych inicjatyw, dziecko przestaje działać twórczo. Osoby takie są w stanie ciągłego napięcia, odczuwają niepokój, oceniają siebie negatywnie – mają poczucie niższości i mniejszej wartości, co może doprowadzić do reakcji obronnych przeradzających się niekiedy w grze w agresję, która z kolei zaburza relacje interpersonalne dziecka z innymi. Skoro tak się dzieje, a zajęcia ruchowe z piłkami stanowią jedną z najatrakcyjniejszych form aktywności ruchowej, istnieje możliwość doboru takich ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, które mogą wzmacniać poczucie własnej wartości u dzieci.

Istotnym momentem tych form ruchowych są sytuacje, w których dziecko może odnosić minimalny sukces, np. aby osiągnęło cel lub znacząco się do niego zbliżyło. Odnosi się to nie tylko do rezultatu współzawodnictwa określonego wynikiem punktowym czy bramkowym, ale także innego rodzaju działań, np. wykonanie bardziej dokładnego niż poprzednie podania, bardziej celnego rzutu czy strzału do bramki. Dlatego też bardzo ważny jest sposób werbalnego przekazywania informacji, które zachęcają dziecko do podejmowania kolejnych działań. Prowadzone badania w tym względzie pozwoliły określić komunikaty kierowane do dzieci w czasie lekcji (nie tylko z wychowania fizycznego) jako wzmacniające, a także te, które obniżają ich poczucie własnej wartości. Badanie polegało na tym, że dzieci miały podać – zapisać te komunikaty, które według ich opinii wzmacniają u nich poczucie własnej wartości, a odnoszą się do sposobu wykonywania przez nie zadań (np. podczas lekcji wychowania fizycznego różnych czynności ruchowych, a na innych lekcjach podobnych czynności), związanych z osiąganiem celów dydaktycznych w różnych dziedzinach. (Najczęściej wiąże się to z komunikatami wynikającymi z prowadzonej kontroli bieżącej). Miały również podać – zapisać te komunikaty kierowane do nich, które według ich opinii miały charakter zniechęcający, obniżający u nich poczucie własnej wartości. Warto wspomnieć, że w czasie tego badania prawie każde dziecko rozpoczynało zapisywanie komunikatów o charakterze obniżającym u nich poczucie ich własnej wartości. Były również problemy ze znalezieniem takiej samej liczby komunikatów wzmacniających poczucie własnej wartości co obniżających je. Dzieci łatwiej orientowały się w tym, co wykonują źle, niż w tym, co czynią dobrze i w czym robią postępy. Wydaje się, że w dalszym ciągu w osiąganiu celów dydaktycznych dominuje wskazywanie przez nauczyciela raczej uwag o charakterze wywołującym negatywne odczucia i reakcje, niż tych, które mogą dziecko motywować do dalszej pracy, a jednocześnie wzmacniać jego poczucie własnej wartości. Za komunikaty wzmacniające poczucie własnej wartości badani uzna-

li określenia typu (kolejność komunikatorów ustalona na podstawie częstości powtarzanych przez uczniów):

1. Wspaniale!
2. Dobrze!
3. Świetnie!
4. Super!
5. Doskonale!
6. Fantastycznie!
7. Znakomicie!
8. Kapitalnie!
9. Możesz to zrobić!
10. Jesteś w tym dobry!
11. Dobrze ci idzie!
12. Jeszcze trochę i to zrobisz!
13. Wiedziałam, że dasz sobie radę!
14. Właśnie tak się to robi!
15. Znakomita robota!

Za komunikaty obniżające poczucie własnej wartości uznano:

1. Złe!
2. Niedobrze!
3. Fatalnie!
4. Kiedy się wreszcie tego nauczysz?!
5. Nigdy ci się to nie uda!
6. Zawsze robisz to źle!
7. Znowu ci się to nie udało!
8. Nigdy tego nie zrobisz!
9. Wszyscy robią to lepiej od ciebie!
10. Okropnie to wykonałeś!
11. Tylko ty nie potrafisz tego zrobić!
12. Jesteś w tym najgorszy!
13. Znowu będziesz ostatni!
14. Zaczynaj się wreszcie tego uczyć!
15. Nie dasz rady!

Jako charakterystyczny przykład komunikatu obniżającego poczucie własnej wartości (np. o dwóch, trzech rzutach niecelnych do kosza) można uznać: „Znowu nie trafiłeś do kosza!” lub „Już trzykrotnie nie trafiłeś do kosza!”. W tej samej sytuacji komunikat powinien brzmieć następująco, np.: „Drugi rzut był bliższy celu niż pierwszy”, „W drugim rzucie dostrzegam postęp” lub „Po-

winieneś częściej i więcej razy próbować, aby trafić do kosza” (nie można stawiać zadań, których podczas zajęć dziecko nie będzie w stanie osiągnąć, np. większa piłka i za wysoki kosz, za mała bramka, za duża odległość). Podczas zabaw i gier z piłką należy dobierać takie środki, dzięki którym dziecko będzie miało uczucie, że jest „potrzebne grupie”, a „grupa jest potrzebna dziecku”. A zatem dla każdego ucznia w tych formach ruchowych powinno być przygotowane i postawione takie zadanie, które jest w stanie wykonać z korzyścią dla grupy, a ostateczny rezultat grupy, np. zwycięstwo, jest sukcesem dziecka.

Jednym z istotnych elementów odnoszących się do wykorzystywania współzawodnictwa we wzmacnianiu poczucia własnej wartości jest nauczanie uczniów odpowiedzi na pytanie – dlaczego wygrałeś, dlaczego przegrałeś? Poźnie wydaje się, że odpowiedź jest oczywista – „Bo byłem, byliśmy lepsi”, ale jeżeli chodzi już o konkretne sprecyzowanie przyczyn sukcesu, to pytane- mu sprawia to duży problem. Nie zdaje sobie sprawy, jaka wiedza czy jakie umiejętności o tym decydują, a zatem proces rozumienia i interpretowania sukcesu jest powierzchowny, niepełny, w sposób nieuzasadniony uproszczo- ny, mało ważny itd. Umiejętność określenia przyczyn zwycięstwa zarówno indywidualnego, jak i grupowego jest korzystna nie tylko dla świadomego określenia poczucia własnej wartości (dziecko jest dumne, że wie, dlaczego zwyciężyło, co o tym zdecydowało). Podobnie jest w sytuacji, w której nie ma sukcesu. Umiejętność nazwania przyczyn przegranej może spełniać również funkcję wzmacniającą poczucie własnej wartości. Jako przykład można przy- toczyć sytuację dowolnej gry w układzie „jeden przeciw jednemu”. Po zakoń- czeniu gry pytamy ucznia: dlaczego wygrałeś, co o tym zadecydowało, np. szybkość lokomocyjna (bo byłem szybszy), skoczność, celność rzutu do ko- sza, celność rzutu do bramki, lepsze posługiwanie się piłką w grze (koźlowa- nie, drybling), ale także spryt, przewidywanie, przebiegłość. Podobnie postę- pujemy z uczniem, który nie osiągnął sukcesu. Powinien umieć określić przyczyny niepowodzenia, gdyż w wielu przypadkach są one mobilizujące do dalszych działań. Jeżeli dziecko uzna, że o przyczynie niepowodzenia zdecy- dował jeden moment (chwilowa dekoncentracja uwagi), jedna nieumiejętność (brak umiejętności uderzenia piłki głową, rzutu w biegu w grze w koszykówkę itd.) lub konkretna niedyspozycja (np. niepowodzenie w nauce, konflikt w ro- dzinie, konflikt z kolegami), to łatwiej się z tym pogodzi, a jednocześnie bę- dzie wiedziało, co należy zrobić, aby tę sytuację poprawić. Ćwicząc, bawiąc się lub grając z piłką uczeń ma możliwość „sprawdzenia się” jako jednostka posiadająca określoną wiedzę, umiejętności, sprawność ruchową i fizyczną oraz dojrzałość emocjonalną, a także może porównać się z innymi, dążyć do

osiągania takich efektów, jakie uzyskują najlepsi. Gra z piłką może być wykorzystywana jako element weryfikujący rodzaj samooceny.

Badania nad związkiem aktywności ruchowej z piłkami ze wzmocnieniem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat wykazały², że ćwiczenia, zabawy i gry z piłką istotnie wzmacniają poczucie własnej wartości ucznia. Prowadzony eksperyment pedagogiczny polegał na realizowaniu w ramach programu dydaktycznego w klasach IV szkoły podstawowej jak największej liczby wybranych gier, zabaw i ćwiczeń z piłkami ukierunkowanych na rozwój i wzmacnianie poczucia własnej wartości. Wprowadzono zasady odnoszące się do wymienionych tu form aktywności ruchowej, polegające na tym, by każde dziecko miało możliwość uczestnictwa, by było potrzebne i by jego obecność oraz zadania, które rozwiązuje, nie były bez znaczenia dla pozostałych uczestników zajęć oraz aby w trakcie lekcji odnosiło chociażby najmniejszy sukces, było dostrzeżone i docenione. Pozwoliło to na wzmocnienie poczucia własnej wartości uczniów na poziomie istotnym statystycznie (tab. 1).

Tabela 1. Porównanie negatywnego poczucia własnej wartości z pierwszego i drugiego badania pomiędzy grupą eksperymentalną (za: Dudkowski 2005)

	\bar{x}		N	Różnica	p dla zależnych	p dla niezależnych
	WWNB ₁	WWNB ₂				
Grupa kontrolna	18,05	16,53	60	1,52	< 0,1	< 0,1
Grupa eksperymentalna	19,17	14,93	60	4,24	< 0,05	

\bar{x} – średnia arytmetyczna

N – liczebność

p – poziom istotności

WWNB₁ – wynik pierwszego badania pozytywnego poczucia własnej wartości

WWNB₂ – wynik drugiego badania pozytywnego poczucia własnej wartości

Analiza wyników dla pomiarów zależnych wskazuje, że poziom negatywnego poczucia własnej wartości zmniejszył się w sposób istotny statystycznie w grupie eksperymentalnej ($p < 0,05$), natomiast w grupie kontrolnej na poziomie tendencji ($p < 0,1$). Analiza porównawcza przyrostów negatywnego

² Szczegółowe wyniki wyżej opisanego eksperymentu pedagogicznego zawarte są w dysertacji doktorskiej nt. „Związek aktywności ruchowej z piłkami ze wzmocnieniem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat” (Dudkowski 2005). Prezentowane wyniki badań za zgodą autora: praca wykonana w ramach problemu naukowego, kierowanego przez T. Rzepę.

poczucia własnej wartości między grupami, testem *t*-Studenta dla pomiarów niezależnych, wykazała tendencje statystyczne ($p < 0,1$). Wzmocnienie poczucia własnej wartości w czasie eksperymentu nastąpiło w obu grupach, lecz w przypadku grupy eksperymentalnej istotnie statystycznie.

Tabela 2. Porównanie pozytywnego poczucia własnej wartości z pierwszego i drugiego badania pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną (za: Dudkowski 2005)

	\bar{x}		<i>N</i>	Różnica	<i>p</i> dla zależnych	<i>p</i> dla niezależnych
	WWNB ₁	WWNB ₂				
Grupa kontrolna	50,47	52,92	60	2,45	< 0,05	< 0,05
Grupa eksperymentalna	49,78	54,27	60	4,49	< 0,05	

\bar{x} – średnia arytmetyczna

N – liczebność

p – poziom istotności

WWPB₁ – wynik pierwszego badania pozytywnego poczucia własnej wartości

WWPB₂ – wynik drugiego badania pozytywnego poczucia własnej wartości

Analizowane wyniki dla pomiarów zależnych wskazują, że poziom pozytywnego poczucia własnej wartości, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, zwiększył się w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$). Analiza porównawcza dla pomiarów niezależnych przyrostów w obu grupach wykazała różnicę istotną statystycznie ($p < 0,05$). Wzmocnienie poczucia własnej wartości w czasie trwania eksperymentu nastąpiło w obu grupach (istotnie statystycznie). W przypadku grupy eksperymentalnej przyrost był prawie dwukrotnie wyższy niż w grupie kontrolnej. Badanie zależności korelacyjnej współczynnikiem korelacji liniowej Pearsona i Spearmana wykazało, że sprawność fizyczna i koordynacyjna mają wyraźny, istotny statystycznie, wpływ na efekty poczucia własnej wartości. Jednocześnie w grupie eksperymentalnej dostrzeżono wyrównaną progresję w zdolnościach koordynacyjnych i kondycyjnych ucznia w porównaniu do grupy kontrolnej.

Wynika z tego, że nasycenie realizowanego programu dydaktycznego ćwiczeniami, zabawami i grami z piłką pozwoliło u uczniów wzmocnić znacząco poczucie własnej wartości przy jednoczesnym powiększeniu poziomu zdolności koordynacyjnych i kondycyjnych. Ponadto wykazano, że u dzieci, u których wzrost sprawności fizycznej jest wprost proporcjonalny do wzrostu poczucia własnej wartości, odnosi się to również do wyników samooceny ucznia. Dużą rolę w rozwoju i wzmacnianiu poczucia własnej wartości odgrywa nauczy-

ciel, który stosując odpowiednie komunikaty wzmacniające (np. różnego rodzaju pochwały), tworząc atmosferę życzliwości i wzajemnego zaufania, wywołuje u uczniów motywację do udziału w tych formach aktywności ruchowej.

1.4. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności empatycznych

Sukces czy porażka podczas ćwiczeń, zabaw czy gier z piłkami staje się okazją do sprawdzenia siebie, swojej wrażliwości, swoich możliwości, umiejętności ruchowych, zaradności rozumianej jako radzenie sobie w każdej sytuacji (Mały słownik języka polskiego 1993) – także w grze – a najczęściej odnoszących się do działań świadomych, celowych i dowolnych. Obie sytuacje (sukces i brak sukcesu) możemy rozpatrywać w dwóch kategoriach. Sukcesem indywidualnym uczestnika gry może być zdobycie np. największej liczby punktów w jednym meczu w dotychczasowej karierze, co mimo wszystko nie wystarczyło na wygranie współzawodnictwa. Tworzy się sytuacja, w której gracz z jednej strony ma uczucia pozytywne odnoszące się do jego indywidualnych osiągnięć, a z drugiej strony uczucia negatywne, ponieważ cała drużyna nie odniosła sukcesu – przegrała w rywalizacji. W podobnej sytuacji może wystąpić uczestnik gry, któremu nie udają się działania indywidualnie, gra bez powodzenia, a jednak jego drużyna odnosi sukces. Wewnętrzne przeżycia tego uczestnika gry odnoszą się do jego nieudanego występu, a jednocześnie zachodzi pozytywne zestrojenie jego emocji z innymi, odnoszącymi się do rezultatu, jaki osiągnęła cała drużyna. Dlatego też zwycięzcy powinni pamiętać, że to dzięki tym, którzy doznali porażki, są wygranymi, przeżywają pozytywne emocje, a ich wielkość powinna polegać na okazywaniu szacunku pokonanym, utrzymywaniu atmosfery przyjaźni i przekazywaniu wyrazów uznania oraz gestów pocieszenia – biorąc wówczas pod uwagę to, że w kolejnym współzawodnictwie może być odwrotnie. Próby rozumienia innych w tej sytuacji oparte są na wzajemnym empatyzowaniu – wczuwaniu się w stany emocjonalne uczestników rywalizacji. W czasie udziału w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką nie tylko dzieci ujawniają i okazują sobie wzajemnie różne emocje i zachowania, związane z ich własnymi doświadczeniami, przeżyciami i reakcjami jako współuczestników tych form ruchowych. Dotyczy to również osób będących w tej samej drużynie, osób będących w drużynie przeciwnej, a w wielu sytuacjach także widzów bezpośrednio nieuczestniczących w aktywności ruchowej. Wspólnie wszyscy przeżywają radość zwycięstwa oraz smutek porażki.

Empatia jest umiejętnością wczuwania się w stany innych osób przechodzące niekiedy w ich rzeczywiste zestrojenie (Davis 1999), np. płacz jednego małego dziecka wywołuje taką samą reakcję u innego, radość zdobywcy gola czy punktu przenosi się jednocześnie na innych uczestników gry, a uczucie radości przeżywają widzowie, smutek porażki dotkliwie odczuwają wszyscy „przegrani”, nierzadko nie kryjąc łez, a czasami demonstrując zachowania niegodne uczestnika czy obserwatora widowiska sportowego. Charakterystyczne, a zarazem najbardziej spontaniczne empatyzowanie dostrzega się wśród najmłodszych dzieci. Niemal od dnia swoich narodzin dzieci doznają uczucia przygnębienia, kiedy słyszą, jak płacze inne dziecko. Piętnastomiesięczny chłopiec, widząc innego płaczącego, chciał pocieszyć go, a jednocześnie przerwać tę przykrą, przygnębiającą sytuację. Przekazał więc płaczącemu swojego pluszowego misia, a gdy to nie wystarczyło, przyniósł mu jeszcze kocyk. Przytoczone przykłady przedstawione przez Golemana (1997) świadczą o szczególnej wrażliwości tak małych dzieci, jest to również wyraz współodczuwania i troskliwości o innego człowieka, gdy dzieje się z nim coś niedobrego.

Istnieje więc potrzeba, a wręcz konieczność okazywania szczególnej troski, stosowania odpowiednich zabiegów psychologiczno-pedagogicznych, aby stan dużego dyskomfortu wywołanego niepowodzeniem (również w wychowaniu fizycznym) odpowiednio szybko przywrócić do stanu równowagi emocjonalnej jednostki (a także grupy). Empatia stanowi przedmiot badań naukowych, których kierunek jest ściśle związany ze wzrostem zainteresowań samorozwojem jednostki, jej osobowością, postawami, emocjami i funkcjonowaniem w grupie. Właściwa adaptacja człowieka do uczestników w grupie, jego zdolność dostrajania się i utożsamiania z innymi osobami, przeżywania razem z innymi różnych sytuacji jest bardzo korzystna w wielu dziedzinach życia. W ostatnich latach zauważalna jest tendencja do interdyscyplinarnego ujmowania relacji interpersonalnych. Odnosi się to szczególnie do zawodów, w których podmiotem oddziaływań jest drugi człowiek, a ciągle polepszanie kontaktów interpersonalnych objawia się m.in. efektywniejszym funkcjonowaniem osób nie tylko w społeczeństwie w ogóle, ale także w mniejszych zbiorowościach, np. w grupie przedszkolnej, klasie szkolnej czy drużynie sportowej. Panuje powszechne przekonanie o korzystnym wpływie empatii na kształtowanie się relacji między ludźmi, na potrzebę posiadania kogoś naprawdę bliskiego, kto jest w stanie zapobiec nie tylko osamotnieniu, ale wskazać właściwe kierunki rozwoju emocjonalnego jednostki. Należy sądzić, że jednym z powodów wzrastającego zainteresowania empatią jest jej rola w praktycznym wykonywaniu takich zawodów, jak: lekarz, psycholog, pedagog, prawnik czy polityk. Mając na uwadze to, że obecna reforma szkolnictwa wymaga

od nauczycieli wielu umiejętności praktycznych odnoszących się do osiągnięcia celów dydaktycznych i wychowawczych, trzeba podkreślić, że istnieje potrzeba precyzyjnego określenia kompetencji nauczycielskich w obszarze psychologicznym, pedagogicznym i kierunkowym, gdy empatia powinna być istotną właściwością osobowościową pozwalającą realizować proces dydaktyczno-wychowawczy bez znaczących porażek.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką wywołują nieskończenie wiele sytuacji, w których ich uczestnicy przeżywają podobne uczucia i emocje związane z osiągnięciem celu sportowego w grach zespołowych – „mają ten sam los”. Właściwości empatyczne można nie tylko rozpoznawać, ale także rozwijać przede wszystkim w zabawach, kiedy dużego znaczenia nabiera wyobraźnia, w której dziecko wczuwa się w rolę określonych postaci, np. w grze w „króla” w postać króla, w rolę matki w grze w „dwa ognie”, w rycerza w grze „obrona twierdzy” czy w zwierzęta w grze „polowanie” (Rzepa 1999). Dość często jesteśmy świadkami, gdy podczas ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką same dzieci identyfikują się z najbardziej popularnymi sportowcami z różnych dyscyplin (noszenie przez chłopców koszulek sportowych z numerem i nazwiskiem znanego sportowca z boisk piłkarskich czy koszykarskich itp.).

Niezwykle istotnym elementem w kształtowaniu umiejętności empatycznych jest komunikacja. To przez komunikaty, nasycone pozytywnymi emocjami o znaczeniu wzmacniającym, wprowadza się do zajęć przyjazną atmosferę, a umożliwiając dzieciom okazywanie własnych spontanicznych odczuć, przeżyć, spostrzeżeń i emocji na forum grupy, prowadzi do mocniejszych więzi integracyjnych, opartych na wzajemnym zaufaniu. Osoby o niskim poziomie empatii, które nie potrafiły odczytywać stanów emocjonalnych innych ludzi, ich przeżyć, pragnień, życzeń, traktują innych instrumentalnie. Brak właściwości empatycznych wiąże się z reguły ze zbytnią koncentracją na sobie, zaspokajaniu własnych potrzeb, co może powodować nasilony egoizm. Członek grupy nieempatyczny lub o niskim poziomie empatii podczas zabaw, a zwłaszcza w czasie gry z piłką, nie liczy się ze współuczestnikami, jego działania są egoistyczne – sam chce rozwiązywać wszystkie sytuacje powstające w czasie gry, sam chce zdobywać punkty, nie podaje piłki do partnerów, będących w korzystnej sytuacji, często koncentruje się na takich działaniach, w których realizuje własne potrzeby sprawiające jemu przyjemność.

W wielu formach aktywności ruchowej z piłkami występuje duża różnorodność interpersonalnych procesów związanych z empatią, w której dostrzeganie afektywnych reakcji jest dość częste, powstające w momencie tworzenia się sytuacji trudnych, w których szczególnie pomaganie staje się wyznacznikiem empatyzowania. Jako przykład można przytoczyć zabawy w berka z piłką.

Zabawa ta polega na tym, że wyznaczony berek goni dowolną osobę z grupy, a obroną przed berkiem może być piłka, którą posiadają uczestnicy zabawy i w dowolny sposób mogą ją sobie przekazywać – podawać. Berkiem nie może zostać osoba mająca piłkę. Berek goniący za dowolną osobą wywołuje u niej stan afektywny – lęk powodowany zagrożeniem (w skrajnych przypadkach niektórzy uczestnicy zabawy ujawniają zachowania paniczne). Zmianę tego stanu może spowodować piłka, którą uciekający – zagrożony berkiem – jako pomoc powinien otrzymać od osoby posiadającej ją w danym momencie. Charakterystycznymi zachowaniami w czasie tej zabawy są:

- osoba uciekająca – zagrożona przez berka z reguły ucieka, nie oczekując pomocy;
- osoba posiadająca piłkę nie jest zorientowana, w jaki sposób może jej pomóc, często rzuca piłkę w kierunku osoby uciekającej, która nie jest zorientowana, że taka pomoc jest jej udzielana;
- osoba z piłką nie jest przekonana, czy wybiera właściwy moment udzielenia pomocy, czy wreszcie osoba zagrożona berkiem, uciekając, oczekuje pomocy i ją uzyskuje.

Podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami ich uczestnicy obserwują się wzajemnie, a własną aktywność ruchową często wzorują na aktywności innych osób. Takie zachowanie określono jako naśladowanie motoryczne, które jest związane również z odbiorem (przeżywaniem) cudzego stanu emocjonalnego (Davis 1999).

Do najbardziej lubianych przez dzieci i młodzież form aktywności ruchowej zaliczane są te, w których wykorzystywana jest piłka. Umiejętne wykorzystanie i interpretowanie tych form może istotnie wzmacniać zachowania empatyczne, co przy coraz częściej obserwowanym wzroście niewłaściwych relacji interpersonalnych jest niezwykle ważne. Spotyka się uczniów unikających współpracy z innymi lub wykorzystujących innych do zaspokajania własnych ambicji i potrzeb czy wręcz manipulujących innymi w celu ich bezwzględnego podporządkowania. Portman (1999) twierdzi, że pedagogiczne możliwości wpływania na kształtowanie sfery emocjonalnej bywają rzadko wykorzystywane. Umiejętności, jakich dzieci i młodzież muszą nabywać, żeby nauczyć się panować nad swoją impulsywnością oraz nawiązywać i utrzymywać zadowalające kontakty z innymi ludźmi, nie są prawie ćwiczone. Prowadzone badania (Rzepa, Węglowska-Rzepa 2002) wskazują na to, że zachowania empatyczne są warunkowane sytuacją, w jakiej znajduje się dana osoba, wykonywanymi przez siebie zadaniami oraz celem, który chce osiągnąć. Jeżeli zadania i cele mają charakter rywalizacyjny, akcentowane są zachowania egoistyczne, a wówczas skłonność do ujawniania empatii może być osłabio-

na. Jeśli natomiast sytuacja nie stawia takich wymagań wobec jednostki, wtedy ujawni ona poziom wrażliwości empatycznej. Celem prowadzonych badań było określenie poziomu empatii uczniów szkół średnich oraz wykazanie różnic między empatią rozumianą jako ogólna właściwość osobowości a empatią sytuacyjną na lekcjach wychowania fizycznego (stosowane w tekście pojęcie „wychowanie fizyczne” jest rozumiane jako jednostka lekcyjna, w której wykorzystywana jest piłka). Przyjęto hipotezę, że uczniowie szkół średnich przejawiają różne poziomy empatii jako właściwości osobowości i empatii sytuacyjnej zaobserwowanej na lekcji wychowania fizycznego. Badaniem objęto 341 osób. Posłużono się w nich kwestionariuszem rozumienia empatycznego (KRE) w opracowaniu Węglińskiego (1989) oraz kwestionariuszem empatia w wychowaniu fizycznym (EWF) w opracowaniu Rzepy (Rzepa, Węłowska-Rzepa 2001). Oba kwestionariusze zostały wystandaryzowane, a uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej. Zastosowano test zgodności χ^2 oraz test χ^2 istotności różnic między grupami oraz współczynnik siły związku ϕ (Góralski 1976).

Analiza poziomu empatii jako właściwości osobowości ujawnianej przez uczniów wskazuje na występowanie u nich różnicowania natężenia poziomu tego typu empatii. Rozkład wyników tej zmiennej (pod względem poziomu bardzo niskiego, niskiego, średniego, wysokiego i bardzo wysokiego) jest statystycznie istotny. Zastosowany test zgodności $\chi^2 = 50,16 > \chi^2 = 16,9$ przy $\alpha \leq 0,05$ i $df = 9, f = 0,38$ przy $\alpha \leq 0,001$.

Badani uczniowie najliczniej przejawiali niski i wysoki poziom empatii jako właściwości osobowości, szczególnie w zakresie stenu 3 i 7 (po 45 osób). Najmniej było uczniów wykazujących bardzo wysoki poziom empatii. Analiza poziomu empatii sytuacyjnej przejawianej na lekcjach wychowania fizycznego wykazała, że w zakresie tej właściwości również występuje zróżnicowanie. Zastosowano test zgodności $\chi^2 = 45,9 > \chi^2 = 16,9$ przy $\alpha \leq 0,05$ i $df = 9, \phi = 0,35$ – uzyskany wynik jest istotny statystycznie. Poziom empatii przejawianej na lekcjach wychowania fizycznego plasował się głównie w zakresie wysokiego i bardzo niskiego; określa to sten 1 i 8 (po 53 osoby). Analiza różnic między empatią jako właściwością osobowości oraz empatią sytuacyjną na lekcji wychowania fizycznego wskazuje, że test statystyczny między grupami nie potwierdzał różnic. Sprawdzone dodatkowo, czy występują różnice między grupami w zakresie badanych zmiennych pod względem płci i wieku. Uzyskane różnice dotyczą dziewcząt w wieku 15–17 lat w poziomie empatii jako właściwości osobowości przejawianej na lekcji wychowania fizycznego. Uzyskane wartości w teście wskazują istotności różnic dla $\chi^2 = 10,1 > \chi^2 = 9,49$ przy $\alpha \leq 0,05$ i $df = 4, \phi = 0,17$. Wynik ten jest istotny statystycznie. Dziewczęta

najczęściej przejawiają wysoki i niski poziom empatii jako właściwości osobowości oraz bardzo wysoki i wysoki poziom empatii sytuacyjnej ujawnianej na lekcjach wychowania fizycznego, a w wieku 15–17 lat następuje u nich obniżenie poziomu empatii do wartości bardzo niskich.

Uwzględniając uzyskane wyniki badań i ich analizę statystyczną, można wnioskować, że występuje zróżnicowany poziom empatii jako właściwości osobowości i empatii sytuacyjnej ujawnianej podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. O ile w przypadku pierwszej kategorii empatii uczniowie przejawiali głównie niski jej poziom, następnie wysoki, bardzo niski, o tyle w kategorii empatii sytuacyjnej większość uczniów miała wysoki i bardzo niski poziom.

Należy sądzić, że jest to wynik konfrontacji przekonań, wiedzy, doświadczeń o samym sobie z konkretnymi działaniami i zachowaniami wymuszonymi sytuacjami, powstającymi podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. W przypadku badanej młodzieży te formy aktywności ruchowej spowodowały przede wszystkim obniżenie poziomu empatii z niskiego na bardzo niski, ale również nastąpił wzrost wyników wysokich w poziomie empatii sytuacyjnej. Uzyskane wyniki mogą być powiązane z prawidłowościami rozwojowymi dziewcząt (tego okresu) dotyczącymi między innymi: potrzeby wyróżniania się innością, dążeniem do dominacji, a formy aktywności ruchowej z piłkami mogą ułatwić im zaspokajanie tych potrzeb pod warunkiem, że nie będzie wyraźnych ukierunkowań na współpracę w grupie. Problem ten nie występuje w przypadku osób o wysokim poziomie empatii jako właściwości osobowości i empatii sytuacyjnej.

Przeprowadzono także badania wśród uczniów szkół średnich (282 osoby – dziewczęta i chłopcy). Ich celem było określenie poziomu empatii jako właściwości osobowości. Analiza zebranego materiału ujawniła, że poziom empatii badanej populacji jest niezadowolający i osiąga średnią wartość 5,55 stena. Wykorzystując test Kruskala–Walliasa (Góralski 1976), analizowano zależności poziomu empatii od płci i wieku. Okazało się, że płeć oraz wiek mają istotny wpływ na poziom empatii (przy $\alpha \leq 0,05$). Przy czym poziom empatii jako właściwości osobowości uznano za niezadowolający, gdyż średnia wartość stenowa wzrosła do 5,14. Najwyższy poziom empatii ujawniły uczennice I klasy (6,54 stena), a w klasie III poziom empatii równy był 3,77 stena. Podobny poziom empatii uznany również jako niezadowolający prezentowali chłopcy (5,99 stena). Choć w tej grupie w klasie II najwyższy poziom empatii równy był 6,93 stena. Przy porównywaniu średnich wartości stenowych zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt najniższy poziom empatii przypadał na klasę III (Rzepa, Rokita, Popowczak, Lesz 2001).

Ponadto przeprowadzono badania eksploracyjne, w których hipotetycznie założono, że ćwiczenia, zabawy i gry z piłkami rozwijają i wzmacniają empa-

tię oraz wywołują zmiany w jej poziomie. Badaniami objęto 119 osób. Grupę doświadczalną stanowiło 26 chłopców i 31 dziewcząt, a grupę kontrolną – 62 osoby. Do realizowanego programu dydaktycznego w czasie lekcji wychowania fizycznego w grupie doświadczalnej wprowadzono ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, wspomagające i wzmacniające empatię, a odnoszące się do odczytywania werbalnych i niewerbalnych informacji od innych osób (uczestników ćwiczeń, zabaw czy gier), obejmujące m.in. określoną gestykulację, mimikę twarzy – zdziwienie, zaskoczenie, niezadowolenie, sygnały oznaczające gotowość lub jej brak do rozpoczęcia działania, co powodowało umiejętność wyodrębniania zachowań empatycznych, odnosiło się to również do ujawnianych emocji, które wywoływane były przez określone sytuacje gry – zdobycie czy strata punktu, udane czy nieudane rozwiązania w grze. Pomiaru poziomu empatii dokonano kwestionariuszem empatii w wychowaniu fizycznym. Sprawność fizyczną badano za pomocą Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej „Eurofit”. Analiza zebranego materiału wykazała, że pomimo niższego poziomu empatii grupy doświadczalnej w stosunku do grupy kontrolnej w badaniu pierwszym, to w badaniu drugim i trzecim w grupie doświadczalnej nastąpił wzrost jej poziomu, choć różnice nie były istotne statystycznie (analiza testem *t*-Studenta). Natomiast w grupie kontrolnej poziom empatii w badaniu drugim i trzecim obniżał się, choć i w tym przypadku różnice nie były statystycznie istotne. W grupie doświadczalnej dostrzeżono korzystne zmiany wśród badanych również w poszczególnych poziomach empatii, np. na poziomie wysokim nastąpił przyrost o 13%.

Przedstawione wyniki mogą świadczyć o tym, że wykorzystywanie aktywności ruchowej z piłkami, ukierunkowanej na pobudzenie i wzmacnianie empatii może dawać obiecujące wyniki szczególnie w zakresie efektów wychowawczych odnoszących się do zachowań egoistycznych, a także uwrażliwiania jednostki.

Wyniki uzyskane w teście „Eurofit” w obu grupach były podobne (test istotności różnic uzyskanych wyników nie potwierdził) z tendencją wzrostową, co świadczy, że wprowadzone do zajęć środki ukierunkowane na badaną właściwość osobowościową nie zaburzyły progresji tej sprawności.

Należy sądzić, że przyjęty kierunek badań ze względów nie tylko wychowawczych, ale i społecznych jest słuszny. Doskonalać nie tylko metody badań tej problematyki, ale także lepszy dobór i konstruowanie nowych środków z tego zakresu przy zachowaniu właściwych uwarunkowań podczas ich realizacji (np. nie wprowadzając do lekcji ukierunkowanej na rozbudzanie i wzmacnianie empatii rywalizacji), można uzyskiwać coraz to lepsze efekty w tym zakresie.

1.5. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności asertywnych

W życiu codziennym szkoły możemy coraz częściej zaobserwować sytuacje konfliktowe, agresywne i autoagresywne wśród uczniów. W znacznej mierze jest to wynik ich obserwacji i uczestniczenia w środowisku zewnętrznym pełnym przemocy, coraz częściej, niestety, również środowisku rodzinnym, które nie jest wolne od różnego rodzaju patologii. Nie bez znaczenia jest tutaj również wpływ mediów, które przepełnione są informacjami dotyczącymi przemocy w życiu społecznym, ale także w reklamach, filmach, grach komputerowych itp.

Lekcja wychowania fizycznego daje możliwości obserwacji dziecka w sytuacji naturalnej ekspresji emocjonalnej, wynikającej z możliwości oceny relacji interpersonalnych zachodzących pomiędzy nauczycielem a uczniem, uczniem a nauczycielem oraz uczniem i uczniem. W procesie wychowawczym nie tylko socjalizacja warunkuje właściwe wyposażenie dzieci w system wartości, norm, wzorów kulturowych, kwalifikacji w osiągnięciu przez nich takiego poziomu rozwoju osobowości, by stały się pełnowartościowymi członkami danej społeczności. Ważne wydaje się także nabywanie umiejętności społecznie akceptowanych form odreagowania emocji, wyrażania swoich sądów i przekonań.

Niewątpliwie pomocne przy tym mogą być umiejętności asertywne pozwalające nie tylko uczniom, ale także nauczycielom pozytywnie myśleć o samym sobie i kontrolować własne zachowanie. Zdolność jednostki do zachowań asertywnych odnosi się do wyrażania przez nią uczuć. W sytuacjach konfliktowych, w których uczestniczy, szybciej i częściej osiąga kompromis, jest gotowa poświęcić swoją godność, zrezygnować z uznawanych przez siebie wartości dla dobra sprawy. Asertywność określana jest jako zespół zachowań interpersonalnych odnoszących się do uczuć, postaw, życzeń i sądów. Uwzględnia ponadto pewne prawa danej (każdej) osoby, aby bezpośrednio, stanowczo i uczciwie respektowały się wzajemnie. Asertywność to umiejętność, dzięki której ludzie otwarcie wyrażają swoje myśli, uczucia i przekonania, nie lekceważąc uczuć i poglądów innych (Król-Fijewska 1992). Człowiek stanowczy, pewny siebie, aktywny, ani agresywny, ani bierny, który czuje się panem i autorem swego życia – z angielskiego zwany jest asertem. Pojęcie asertywności wywodzące się z praktyki terapeutycznej robi ogromną karierę od drugiej połowy XX wieku. Jako pierwsi asertywność opisali Walpe i Lazarus w 1966 r., a do grupy badaczy tej problematyki można zaliczyć: Cattela,

Saltera, Libarmane, Facja, Rich, Schroedera. W Polsce problematyką asertywności zajmują się m.in.: Baserat, Pasikowski, Sęk, Gaś, Król-Fijewska, Oleś, Majewicz, Mączyński, Majorowski i wielu innych.

W czasie aktywności ruchowej z piłkami można dostrzec dzieci chętnie współdziałające i współpracujące z innymi, charakteryzujące się przyjaznym usposobieniem, oraz takie, które mimo dużej sprawności ruchowej i umiejętności ujawniają zachowania drażliwe, konfliktowe, egoistyczne czy wręcz agresywne. Własne błędy i nietrafne rozwiązania podczas ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką przenoszone są na inne osoby, a dokonywana krytyka i ocena współuczestników wyrażana jest ostro, zdecydowanie, często nieadekwatnie do rodzaju i wielkości przewinienia (czynią to, niestety, również nauczyciele). Podczas rywalizacji często bezwzględnie zmierzają do osiągnięcia swoich celów (postępują według zasady – cel uświęca środki); okazują gniew i wrogość nie tylko rywalom, ale także partnerom wykonującym własne rozwiązania niezgodne z ich sugestiami czy wyobrażeniami, wymuszają na innych dokonywanie wyborów według ich uznania, często są napastliwi, a także poniżają i wykorzystują do osiągnięcia własnych zamiarów inne osoby. U takich osób dominują zachowania agresywne często powiązane z zachowaniami manipulacyjnymi w stosunku do osób, z którymi przebywają w różnych sytuacjach. Brak umiejętności asertywnych nie tylko u dzieci wyraża się nieszczerością intencji oraz nieodpowiedzialnością za własne wybory. Osoby takie ignorują innych, nie liczą się z potrzebami innych, jednocześnie nie akceptują siebie, dlatego też nie mają zaufania do otaczającego świata, co manifestują nienaturalnym sposobem bycia (dotyczy to również wyglądu zewnętrznego – ubioru, fryzury itp.), a także zachowują się niekonwencjonalnie, np. w czasie gry w piłkę siatkową osoba taka wykonuje zagrywkę w sposób odbiegający od przyjętych standardów – celowo zagrywa piłkę bardzo wysoko lub w aut albo siatkę itp.; w koszykówce kozłuje piłką w sposób niedozwolony – dwoma rękami, wykonuje rzut do kosza z dużej odległości wiedząc, że i tak do niego nie trafi itp. W wielu sytuacjach nie przestrzega przepisów, czy wręcz brutalnie zachowuje się w stosunku do rywali, a niekiedy i do partnerów z własnej grupy. Zachowując się tak, doprowadza do przerwania gry, gdyż chce w ten sposób zwrócić na siebie uwagę innych (nauczyciela, sędziego, kolegów itp.), a następnie wypowiada niestosowne uwagi, cyniczne „odzywki”, irytując tym innych. Podobnie na podstawie obserwacji bieżącej dzieci, uczestniczących w tych formach ruchowych, dość łatwo można dostrzec uczniów nieasertywnych, okazujących np. skłonności do zachowań odwetowych w sytuacjach konfliktowych, czy wręcz agresywnych, niedbałych i nierozważnych, często aroganckich, podejmujących działania, których skutki są nieprzewidywalne

(Oleś 1998). Różnorodność, a jednocześnie niepowtarzalność sytuacji w ćwiczeniu, zabawie czy grze z piłką może stanowić właściwy obszar, w którym korygowanie niekorzystnych (nieasertywnych) zachowań przebiegać będzie dość szybko, a zmiany mogą mieć charakter trwały. Natomiast w konfliktach umiejętności asertywne stanowią podstawę tworzenia kompromisów, zapobiegając powstawaniu uczucia zagrożenia własnej godności czy nienawiści, a powstające urazy nie mają dużego ładunku negatywnych emocji. Takie osoby chętnie uczestniczą w różnych formach aktywności ruchowej, jeżeli mają taką możliwość, a decyzję podejmują bez względu na swoje umiejętności i wiedzę z tego zakresu. Najważniejsze jest dla nich wspólne przeżywanie radości i przyjemności.

Przedstawione tu przykłady zachowań i reakcji podczas różnych form aktywności ruchowej z piłkami umożliwiają nauczycielom rozpoznawanie dziecka asertywnego, wyróżniającego się inteligencją, zrównoważeniem emocjonalnym, stanowczością, cierpliwością czy wytrwałością w dążeniu do celu (również sportowego).

Uwzględniając wybrane umiejętności asertywne nabywane podczas „klasycznego treningu asertywności”, można wprowadzić do lekcji wychowania fizycznego takie środki, które jednocześnie będą oddziaływać na sprawność ruchową, umiejętności ruchowe oraz koordynację i kondycję, a także pozwolą nabywać umiejętność wyrażania siebie, współpracę z innymi, redukcję sytuacji konfliktowych itp.

Do najczęściej i najbardziej przydatnych w życiu codziennym umiejętności nabywanych podczas treningu asertywnego można zaliczyć (Król-Fijewska 1992):

- stanowienie swoich praw odnoszących się do niezależnego myślenia, własnych rozwiązań, wyrażania swoich poglądów, a jednocześnie dopuszczania do siebie poglądów innych, mających wartość konstruktywną (odnosić się to może do przyjęcia przez nauczyciela właściwego sposobu omawiania lekcji w jej części końcowej lub przy osiągniętych efektach będących wspólnym działaniem – udział w innej zabawie czy grze);
- obronę swoich praw (mówienie „nie” w czasie konfrontacji z osobami naruszającymi prawo niezależności indywidualnej, dawanie szansy wyboru zgodnie z aspiracjami, wiedzą i umiejętnościami dziecka, np. prawo odmowy udziału w zabawie czy grze z uzasadnionych powodów);
- wyrażanie uczuć pozytywnych nie tylko w stosunku do partnerów z własnej grupy (drużyny), ale także do konkurentów, sędziów, widzów itp.; wyrażanie pochwały słownie, gestem, aprobowanie udanego rozwiązania podczas gry, przestrzeganie zasad fair play;

- wyrażanie uczuć negatywnych wynikających z realizacji niewłaściwych wyborów, np. sposobów prowadzenia gry, nieskuteczności w sytuacjach prostych, korzystnych do zdobycia punktu czy gola itp., a polegających na odwołaniu się do sytuacji powstałej podczas gry, a nie na atakowaniu osoby partnera, a także na odniesieniu się do sytuacji korzystnej bądź nie, w której każdy mógłby się znaleźć;
- przejawianie inicjatywy, np. podczas ćwiczeń, zabaw czy gry z piłką, dawanie szansy wprowadzania własnych rozwiązań – działań twórczych, nowelizowanie już znanych, łamiących stereotypy nie tylko ruchowe, ale także myślowe;
- respektowanie uczuć i opinii innych osób oraz wykazywanie gotowości na wysłuchanie uwagi kierowanej pod własnym adresem, na niewłaściwe rozwiązania podczas tych form ruchowych, a jednocześnie respektowanie negatywnych emocji okazywanych przez inne osoby (koledzy, nauczyciel itp.);
- werbalne wyrażanie swoich poglądów i odczuć na forum grupy odnoszące się do realizacji przyjętych na siebie zadań, np. wynikających z treści zabawy czy z funkcji, jaką wykonuje podczas gry;
- umiejętność prowadzenia monologu wewnętrznego odnoszącego się do rozpoznawania i interpretowania opinii na własny temat, mającego wpływ na zachowania asertywne (próby oceny zachodzących zdarzeń i sytuacji w sposób realistyczny przy uwzględnieniu własnych możliwości i ograniczeń);
- asertywne reakcje na własne poczucie krzywdy i winy (niepodejmowanie prób „rozliczenia” i „oddawania”, na wywołanie poczucia krzywdy u innych, a także nieobwinianie siebie i innych, zwłaszcza przy grach zespołowych, za niekorzystny wynik rywalizacji.

W czasie lekcji wychowania fizycznego, a szczególnie podczas udziału w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką, uczeń bierze udział w różnych sytuacjach, w których ciągle przejawiają się aspekty zachowań asertywnych, choć nie zawsze ma tego świadomość. Dlatego też ważne jest, aby nauczyciel nie tylko umiejętnie dobierał środki pozwalające na nabywanie tych umiejętności, ale także interpretował je właściwie.

Jako przykład wykorzystania gry do kształtowania umiejętności asertywnych może być znana, lecz mało doceniana gra w „dwa ognie”. W grze tej uczestnicy muszą ściśle współpracować z „matką”, aby odnieść sukces. Każde „dziecko” ma takie same możliwości realizacji działań w grze uwzględniających nie tylko umiejętności ruchowe, ale także walor intelektualny czy spo-

łeczny. Umiejętności asertywne „matki” natomiast najbardziej kształtowane są w momencie okazywania troski o „swoje dzieci”, a od jej zaangażowania i postawy zależy dobro całej drużyny. Istotnego znaczenia w tej grze nabiera tworzenie przez „matkę” przyjaznej atmosfery, dzięki której efekty współdziałania są lepsze, jest mniej sytuacji konfliktowych, szybciej podejmowane są trafne decyzje, wzrasta zaangażowanie każdego uczestnika gry, co nie jest bez znaczenia dla procesu integracyjnego grupy (drużyny). Przeprowadzono eksperyment pedagogiczny³, w którym uczestniczyło 175 uczniów z klas IV i V szkoły podstawowej. Hipotetycznie założono, że wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami wywoła progresje w następujących zdolnościach motorycznych: sile, szybkości, wytrzymałości, oraz właściwościach, takich jak gibkość i równowaga, a także wydoskonali zdolność koordynacji w układzie „ręka–oko”. Ponadto przyjęto, że odpowiednio zaplanowane ćwiczenia, zabawy i gry z piłkami mają wpływ na zwiększenie umiejętności asertywnych osób objętych badaniami. Grupę eksperymentalną tworzyli uczniowie klasy IV, V, natomiast grupę kontrolną uczniowie pozostałych trzech klas IV i V tej szkoły. Realizowany program dydaktyczny w przedmiocie wychowanie fizyczne zakładał zwiększenie do 70% w budżecie godzin lekcyjnych ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami (najbardziej ulubione przez dzieci formy aktywności ruchowej), natomiast grupa kontrolna realizowała program dydaktyczny w sposób tradycyjny.

Do pomiaru zdolności motorycznych wykorzystano test „Eurofit”, w którym w drugiej próbie wprowadzono aparat krzyżowy do badania koordynacji „ręka–oko”.

Poziom umiejętności asertywnych uczniów określono skalą do badań zachowań asertywnych „Ja i inni” (Majewicz 1999), uzyskane wyniki potwierdziły progresję zdolności motorycznych i koordynacyjnych, a także progresję umiejętności asertywnych (tab. 3–6). Analiza zebranych wyników testami statystycznymi w większości przypadków potwierdzała statystyczną istotność zaobserwowanej progresji.

³ Szczegółowe wyniki wyżej opisanego eksperymentu pedagogicznego zawarte są w tekście dysertacji doktorskiej nt. Rola aktywności ruchowej z piłką na lekcjach wychowania fizycznego w doskonaleniu umiejętności asertywnych i zdolności motorycznych ucznia w wieku 11–12 lat (Majorowski 2005). Prezentowane wyniki badań za zgodą autora: praca wykonana w ramach problemu naukowego, kierowanego przez T. Rzepę.

Tabela 3. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej (E) 11-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa eksperymentalna (E)								
	\bar{x}	med.	min.	maks.	dolny kwartyl	górnny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	SD
BAD ₁	63,48	60,0	39,0	82,0	55,0	74,0	43,0	19,0	12,11
BAD ₂	68,14	65,0	43,0	85,0	60,0	80,0	42,0	20,0	12,32
BAD ₂₋₁	4,66	5,0	3,0	3,0	3,0	6,0	12,0	3,0	2,73

Tabela 4. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej (P) 11-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa porównawcza (P)								
	\bar{x}	med.	min.	maks.	dolny kwartyl	górnny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	SD
BAD ₁	64,50	67,0	40,0	83,0	57,0	74,0	43,0	17,0	10,88
BAD ₂	65,74	67,0	40,0	83,0	59,0	75,0	43,0	16,0	11,07
BAD ₂₋₁	1,24	0	0	0	2,0	1,0	0	-1,0	2,24

Tabela 5. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej (E) 12-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa eksperymentalna (E)								
	\bar{x}	med.	min.	maks.	dolny kwartyl	górnny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	SD
BAD ₁	69,69	68,0	54,0	81,0	62,0	78,0	27,0	16,0	8,62
BAD ₂	73,19	72,5	60,0	84,0	66,0	80,0	24,0	14,0	7,44
BAD ₂₋₁	3,50	4,5	6,0	9,0	4,0	2,0	-3,0	-2,0	-1,18

SD – odchylenie standardowe

\bar{x} – średnia arytmetyczna

med. – mediana

BAD₁ – badanie pierwsze

BAD₂ – badanie drugie

BAD₂₋₁ – różnica między badaniem pierwszym a drugim

Tabela 6. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej (P) 12-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa porównawcza (P)								
	\bar{x}	med.	min.	maks.	dolny kwartyl	górnny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	SD
BAD ₁	66,22	67,0	36,0	81,0	58,0	76,0	45,0	18,0	10,65
BAD ₂	68,15	88,0	39,0	84,0	61,0	77,0	45,0	16,0	10,79
BAD ₂₋₁	1,93	21,0	3,0	3,0	3,0	1,0	0	-2,0	0,14

SD – odchylenie standardowe

\bar{x} – średnia arytmetyczna

med. – mediana

BAD₁ – badanie pierwsze

BAD₂ – badanie drugie

BAD₂₋₁ – różnica między badaniem pierwszym a drugim

Porównując wartości wskaźników położenia dla zmiennej – różnicy w wynikach testu na asertywność po upływie roku od rozpoczęcia eksperymentu, zaobserwowano wyraźnie większą progresję zdolności asertywnych w grupie eksperymentalnej w stosunku do zaobserwowanej progresji w grupie porównawczej w obu kategoriach wiekowych. Przeprowadzone testy statystyczne w większości potwierdziły statystyczną istotność zaobserwowanej progresji w zdolnościach motorycznych i koordynacyjnych.

Natomiast analiza wskaźników położenia dla zmiennych związanych z wynikami testów na aparacie krzyżowym wskazuje na nieznacznie większą progresję po rocznym eksperymencie w grupie kontrolnej w stosunku do grupy eksperymentalnej.

Uzyskane wyniki wskazują, że istnieje możliwość w realizacji programu dydaktycznego w przedmiocie wychowanie fizyczne przeniesienia akcentu oddziaływań środkami ruchowymi ze sfery czysto fizycznej ukierunkowanej w większości przypadków na uzyskanie określonych sprawności ruchowych preferujących osiągnięcie wyniku o charakterze sportowym na osiągnięcie efektów wychowawczych. Dostrzeżono, że wraz ze wzrostem sprawności fizycznej poprawie uległy prezentowane zachowania asertywne, co może mieć szczególne znaczenie dla dzieci podczas ich pobytu w szkole, a także w funkcjonowaniu w środowisku pozaszkolnym. Koncepcja asertywności budzi ogromne zainteresowanie, ponieważ uczy ona dzieci wyrażania i odbierania bezinteresownie uczuć i emocji odpowiedzialnie (uwrażliwia). Staje się także obszarem rozwijania umiejętności asertywnych w okresie młodzieńszym i dorosłym. Nabieranie pewności siebie w kontaktach z otoczeniem,

umiejętności wyrażania własnych opinii, współpraca z innymi uczniami wzmacnia poczucie własnej wartości, co jest istotnym czynnikiem rozwoju osobowości jednostki.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką to obszar, na którym nabywanie umiejętności asertywnych w czasie lekcji wychowania fizycznego jest nie tylko możliwe, ale wręcz wskazane przy uwzględnieniu obecnie prezentowanego poziomu kultury osobistej przez niektóre dzieci i młodzież.

1.6. Aktywność ruchowa z piłkami w nabywaniu umiejętności decyzyjnych

Każdy człowiek w ciągu całego życia dokonuje rozmaitych wyborów, które dotyczą jego samego, a także innych. Potocznie określamy to jako podejmowanie decyzji o różnej randze – ważne, znaczące bądź mniej istotne, błahe. Podejmują je ludzie dorośli, młodzi, a także dzieci. Pojęcie „decyzja” z języka łacińskiego *decysio* – oznacza postanowienie, rozstrzygnięcie (Mały słownik języka polskiego 1993, s. 207). Słownik psychologiczny definiuje decyzje jako świadome rozstrzygnięcie w sytuacji wyboru, inicjujące działanie (Szewczuk 1979). Okoń (1984) definiuje decyzję jako ostateczny wybór rozwiązania jakiejś sytuacji pewnej lub niepewnej. Konsekwencją podjęcia decyzji jest działanie. W sytuacji pewnej już w zasadzie przed podjęciem decyzji osobnik wie, jaki wynik osiągnie, natomiast w sytuacji niepewnej każde działanie prowadzi do niewiadomych wyników, rezultatów (Kozielecki 1975).

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką są takimi formami aktywności ruchowych, w których istnieją możliwości decydowania o wielu elementach i sytuacjach, jakie podczas nich się tworzą. Pierwszym krokiem jest wyrażenie chęci i gotowości do uczestnictwa w tych formach aktywności, a więc decyzja zostaje podjęta jeszcze przed udziałem w ćwiczeniu, zabawie czy grze. W wielu przypadkach takiego rozstrzygnięcia dokonuje osoba samodzielnie, bywa też tak, że jest do tego nakłaniana przez innych, np. w sytuacji braku równowagi sił podczas gry zespołowej (równa liczba graczy w obu drużynach). W tym przypadku podjęcie decyzji co do udziału w grze może być wywołane presją innych bądź tym, kto w tej grze będzie uczestniczyć.

W czasie lekcji wychowania fizycznego z wykorzystaniem piłek często przemiennie tworzą się sytuacje pewne, łatwe w decydowaniu, które bez większych trudności przeradzają się w natychmiastowe działanie. W sytuacjach tych najczęściej wybór jest równoznaczny z realizacją celu, a wykonanie z reguły pewne, kończące się sukcesem. Przykładem takiej sytuacji może być trafie-

nie do bramki bez bramkarza z małej odległości, a także wykonanie podania piłki do dowolnego partnera poruszającego się na określonej (raczej małej) przestrzeni bez przeciwnika itp. Decyzje w tych sytuacjach są łatwe i niemal każda ewentualność prowadzi do jednego wyniku – realizacji wyznaczonego celu – zdobycia bramki, celnego podania do partnera. W zasadzie nie mamy tu do czynienia z działaniem ryzykownym. Co więc decyduje u ludzi o wyborze działań w sytuacjach pewnych? Prawdopodobnie subiektywne odczucie o wartości wyniku, do którego doprowadza określona działalność. Wartość ta nazywa się użytecznością, która może być pozytywna lub negatywna.

Użyteczność pozytywna określana jako „dylemat szczęścia” występuje wtedy, kiedy wszystkie działania prowadzą do oczekiwanych wyników. Przykładem może być uczeń, który samodzielnie zdecydował o udziale w grze, a jednocześnie nie dokonał wyboru np. co do pozycji, na której ma grać, a więc nie do końca zorientowany jest, jaką funkcję w tej grze ma spełnić. Dylemat ten można rozwiązać przez zbieranie – gromadzenie dodatkowych informacji nie tylko odnoszących się do jego roli w grze, ale także na temat swoich umiejętności i ewentualnych predyspozycji. Jeżeli przedsięwzięte przez niego działania w tym zakresie ostatecznie nie rozstrzygną tego dylematu, gotowy jest wykorzystać technikę „przypadku lub losowania”, gdyż w tej sytuacji satysfakcjonuje go sam udział w grze. (Tworzenie podczas zajęć ruchowych z piłkami sytuacji „dylematu szczęścia” wśród dzieci wzmacnia u nich nie tylko motywację do udziału w tych formach aktywności ruchowej, ale także poprawia poczucie własnej wartości).

Nieco inaczej funkcjonuje człowiek w układzie użyteczności negatywnej określanej jako „dylemat pechowca”. Powstaje ona wtedy, gdy podejmowane działania prowadzą do wyników negatywnych, co nazywane jest „wyborem mniejszego zła” (Kozielecki 1969). Przykładem może być sytuacja, w której jedna drużyna w grze jest zdecydowanie gorsza i skazana na porażkę. W takich okolicznościach podjęte działania będą ukierunkowane na wybranie mniejszego zła – utrzymanie wyniku nierozstrzygniętego – remisu lub zminimalizowanie przegranej. Tak więc podczas gry w działaniu indywidualnym uczeń zdający sobie sprawę z tego, że atakujący jest w sytuacji pewnej do zdobycia bramki, by zapobiec temu, decyduje się zająć taką pozycję, aby stanąć na drodze atakującego – przerwać akcję, tworząc warunki do zajęcia dogodnych pozycji obronnych przez swoich partnerów. Bywa też, że wszystkie efekty działań dają użyteczność negatywną. W takim przypadku należy mimo wszystko poszukiwać rozwiązań (np. zmiany decyzji co do sposobu prowadzenia gry) w działaniach bardziej korzystnych dla gry (np. zmiany pozycji uczestników gry, zmiana zadań).

Konflikt użyteczności to sytuacje, w której wynik pod pewnymi względami jest sukcesem (wynik pożądanym), a pod innymi jest porażką (wynik niekorzystny). Samo uczestniczenie w grze ze względu na jej walory ruchowe, umysłowe, emocjonalne czy społeczne jest działaniem na wskroś korzystnym i staje się rzeczywistym sukcesem, jeśli zwycięstwo odniesione jest w sposób fair play. Natomiast, jeśli drużyna odnosi sukces za wszelką cenę – gdy cel uświęca środki, to uzyskany wynik jest wartością pozytywną i jednocześnie negatywną. Ze względów wychowawczych godne jest to potępienia. Przed konfliktem użyteczności staje także nauczyciel wychowania fizycznego w momencie doboru środków i metod do procesu dydaktycznego, np. stosowania środków znanych i metod odtwórczych dających możliwość osiągnięcia w krótkim czasie zamierzonych celów. Wprowadzenie nowych środków i metod twórczych może dać uczniom większe korzyści w usprawnianiu ruchowym i umysłowym. We wstępnej fazie proces ten może przebiegać wolniej, ale w konsekwencji zmiany w ich rozwoju indywidualnym będą bogatsze. Jednak stosowanie metod kreatywnych, indywidualnie dostosowanych do możliwości i ograniczeń ucznia wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji zawodowych.

Struktura sytuacji niepewnej ze względu na występowanie w niej więcej niż jednego działania oraz to, że osiągniętych wyników może być kilka, jest bardziej złożona. W sytuacji ryzykownej – złożonej – przed podjęciem decyzji nie można przewidzieć z całą pewnością, jaki czynnik zostanie osiągnięty, np. podanie (asysta) piłki do jednego z dwóch partnerów będących w sytuacji dogodnej do zdobycia punktu czy bramki nie gwarantuje sukcesu. Podejmowanie decyzji w sytuacji niepewnej nie jest działaniem prostym, ponieważ brak dostatecznej wiedzy o prawdopodobieństwie wyników i nieznanomość samych działań wywołuje u osoby decydującej zakłopotanie, czasami lęk. Często jest to efekt przeżytych doświadczeń związanych z tzw. złą decyzją, której skutki wywołały gwałtowne, negatywne reakcje partnerów z drużyny, trenera (lęk przez kolejnymi konsekwencjami może w skrajnych sytuacjach u takiej osoby spowodować unikanie udziału w grze lub poszukiwanie takich rozwiązań, które nie wpływają na efektywność gry).

Przy podejmowaniu decyzji w sytuacjach niepewnych, ryzykownych, złożonych można wykorzystać zasady „skrajnego asekuranta”, zasadę „optymizmu i pesymizmu” oraz zasadę „równych szans”.

Działanie skrajnego asekuranta jest najbardziej bezpieczne ze względu na oczekiwany wynik. Stosując tę zasadę, należy znaleźć najgorszy wynik działania (czyli minimalny), a następnie wybrać najlepszy wśród najgorszych, a zatem wybrać maksymalny wynik minimalny. W grze często się zdarza, że uczeń wybija piłkę w aut lub na rzut różny w piłce ręcznej czy nożnej w sytuacji,

w jakiej może utracić piłkę na korzyść przeciwnika, powodując zagrożenie straty bramki. Ten typ działań stosują także zawodnicy w grze w piłkę nożną, uciekając się do – niesłusznie tak nazywanych – fauli taktycznych (zatrzymanie w sposób niedozwolony, często brutalny zawodnika drużyny przeciwnej wychodzącego na dogodną pozycję do zdobycia bramki – jest to naganne, niesportowe zachowanie wbrew zasadzie fair play i powoduje sankcje karne zgodnie z przepisami danej dyscypliny sportowej).

Zasada optymizmu i pesymizmu uwzględnia zarówno najlepszy, jak i najgorszy wynik każdego działania. Dominacja jednej z wymienionych właściwości zależy od poziomu optymizmu czy pesymizmu osoby podejmującej decyzję. Stosując się do tej zasady, decydent może dowolnie ustalić sobie stopień optymizmu czy pesymizmu. Jest to uzależnione od wiedzy, doświadczenia, umiejętności własnych i innych (przeciwnika w grze) i cech osobowościowych. Przykładem może być sytuacja wiary bądź niewiary w zwycięstwo przed rozpoczęciem zawodów, a także zmiany wyniku w czasie zawodów z niekorzystnego na korzystny.

Zasada określona jako reguła równej szansy wskazuje na to, że jeżeli nic nie wiemy o prawdopodobieństwie następstw efektów, do których prowadzi działanie (potocznie określane jako działanie w ciemno), to powinno się założyć, że są one tak samo prawdopodobne. Podjęcie trafnej decyzji w takiej sytuacji warunkowane jest również niewiedzą rozpoznanej sytuacji, a przede wszystkim osobowością decydującego. Przykładem może też być sytuacja, kiedy do współzawodnictwa między sobą przystępują drużyny po raz pierwszy i nic o sobie nie wiedzą. Brak stanowczości, skłonność do nieuzasadnionego odraczania decyzji nazywa się tendencją abuliczną (Kozielecki 1975). Jest to często spotykany przypadek w czasie gry z piłką prowadzonej podczas lekcji wychowania fizycznego. Zwłoka np. z podaniem piłki do partnera wykorzystywana jest przez osobę posiadającą piłkę do zbierania dodatkowych informacji, mających znaczenie dla racjonalnej decyzji. Zbyt długie wahanie się może wywołać niekorzystny układ w grze – zmiana ustawienia partnerów czasami doprowadza do straty posiadanej piłki, bramki czy punktu, ale może być również przyczynkiem do zmiany decyzji z niekorzystnej na bardziej korzystną, z korzystnej na pewną (Kozielecki 1977). Przykładem może być sytuacja podczas gry w koszykówkę, w której gracz posiadający piłkę waha się z podaniem, oczekując na zmianę i zajęcie przez jednego z partnerów pozycji najbardziej korzystnej do zdobycia punktu. Interesujące zachowania prezentują osoby po podjęciu decyzji – próbują uzasadnić jej słuszność przez następujące postępowanie: podnoszą jej atrakcyjność (poszukiwanie argumentów podkreślających jej zalety przy jednoczesnym wskazaniu wad innych ewentu-

alnych rozstrzygnięć), zwiększają również zainteresowanie obszarem dokonanego wyboru, ponadto przekonują o trafności przyjętych decyzji i korzyściach, które z niej płyną (Rzepa 1999). Do takiej sytuacji dochodzi już podczas trwania zawodów, a szczególnie uwidacznia się to przy omawianiu meczu w przerwie lub po jego zakończeniu. Brak umiejętności podejmowania decyzji występuje wśród ludzi z małą samodzielnością (Niebrzydowski 1989), nie tylko dzieci, ale także osób dorosłych. Obserwując dowolną grę zespołową z piłką, dość łatwo można dostrzec osoby, dla których podjęcie decyzji staje się dużym problemem. Przyjmując, że dziecko w pełni zaangażowane w grę zespołową z piłką przez cały czas dokonuje wyboru, należy podkreślić, że dotyczy to go zarówno wtedy, kiedy ono samo lub jego drużyna ma piłkę, jak i wówczas, gdy piłka jest w posiadaniu rywala. Do najczęstszych zachowań spotykanych u dzieci mających trudności z podjęciem decyzji podczas gry można zaliczyć np. wykonanie podania asekuracyjnego do najbliższej osoby ze swojej drużyny, podania skierowanego często do tyłu, nieuwzględniającego celu gry, niewpływającego na poprawienie jej efektywności; wahanie się z wykonaniem podania – oczekiwanie na pomoc innych, tworzących sytuacje proste (partner podchodzi do osoby z piłką bardzo blisko lub wręcz odbiera danej osobie piłkę z ręki), oczekiwanie na odpowiedź ustną – komu należy podać piłkę, a więc o podjętym działaniu zdecydował ktoś inny. Bywa i tak, że następuje pozbycie się piłki w sposób najmniej racjonalny (w sytuacji prostej wyrzut piłki za linię boczną boiska). W skrajnych przypadkach w obawie przez konsekwencjami błędnych decyzji i oceny ich przez partnerów dziecko unika udziału w grze – robi wszystko, aby nie grać.

Pozornie wydaje się, że podjęcie decyzji dotyczących kolejnych działań w grze jest dość łatwe. Tak postawiona teza jest nieuprawniona, a wskazuje na to zakres czynności zarówno umysłowych, jak i ruchowych. Przykładem może tu być podanie piłki do partnera, gdy osoba decydująca musi uwzględnić takie okoliczności, jak: komu podać piłkę – osobie najbliższej, osobie, przy której nie ma przeciwnika, osobie będącej w najkorzystniejszej sytuacji do zdobycia punktu czy bramki, czy wreszcie ta osoba potrafi piłkę przyjąć, chwycić; gdzie podać piłkę – czy w miejscu, w którym partner znajduje się w danym momencie (do osoby „stojącej” – mało efektywne podanie chociażby ze względu na dynamikę gry), czy na wolne pole – w momencie wbiegania na pozycję itp.; kiedy – czy w momencie, w którym partner jest w stanie z piłką rozpocząć kolejne korzystne działanie; jak – w taki sposób, aby partner nie musiał dokonywać dodatkowego wysiłku przy przyjęciu czy opanowaniu piłki (nie podawać piłki górną w grze w piłkę nożną, jeżeli partner ma problemy z przyjęciem jej głową czy klatką piersiową, może dotyczyć to również strony sprawniej-

szej gracza, np. lewostronność, prawostronność); z jaką siłą wykonać podanie, aby piłka dotarła do partnera i nie została przechwycona przez przeciwnika i – co najważniejsze – czy decydujący o tym posiada takie umiejętności, że jego słuszną decyzją będzie zarazem w pełni skuteczna. Wynika z tego, że sam udział w grze oraz ciągle podejmowanie decyzji jest niezwykle złożone, dlatego też nie wszyscy i nie zawsze z tak ogromną pracą umysłową i własną sprawnością ruchową sobie właściwie poradzą. Dziecko uczestniczące w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką decyduje, jakie podejmie kolejne działania. Ocena tych działań i decyzji nie jest do końca oczywista, gdyż trudno jest określić, co spowodowało taki, a nie inny wybór. Bywa tak, że przy wyborze osoby, do której dziecko podaje piłkę, intencje podającego nie muszą wcale być związane z efektywnością gry, ale z innymi przesłankami, np. podaje piłkę osobie, którą najlepiej lubi albo której chce się przypodobać, lub osobie zdecydowanej dominującej, narzucającej sposób gry. W związku z tym, że w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką sytuacji, w których dokonuje się wyboru, jest nieskończenie wiele (a w grach w zasadzie takie same się nie zdarzają), należy sądzić, że istnieje możliwość wykorzystania tych form ruchowych do kształtowania umiejętności decyzyjnych nie tylko wśród dzieci.

Lekcja wychowania fizycznego jest doskonałym obszarem, na którym przez odpowiedni dobór środków, przestrzeganie zasady indywidualizacji kształcenia i modyfikowanie organizacji oraz przebiegu znanych i nowych ćwiczeń, zabaw i gier z piłką można nabywać umiejętności decyzyjnych. Należy tworzyć takie możliwości, aby każdy uczestnik mógł samodzielnie podejmować decyzję – by miał świadomość, że określone działanie w grze zależy od niego. Przykładem może być moment w lekcji, w którym wybierani są uczniowie do zespołu grającego. Wyboru w takiej sytuacji powinna dokonać osoba nieśmiała, niesamodzielna tak, aby o wszystkim decydowała indywidualnie, nie korzystając z sugestii czy podpowiedzi innych.

Jedynym sposobem stosowanym w nabywaniu umiejętności decyzyjnych jest gra, w której jej uczestnicy nie mogą słowem, gestem czy mimiką sugerować rozwiązań sytuacji (gra w milczeniu).

W grze pomocniczej w piłkę nożną, tzw. grze bez przyjęcia, spotykanej dość często podczas zajęć, uczestnicy doskonalą nie tylko umiejętności ruchowe, ale przede wszystkim umiejętności decyzyjne w sytuacji determinowanej przez czynnik czasu – trzeba podać piłkę skutecznie w momencie jej otrzymania.

Siatkówka jest również grą o dużych walorach w nabywaniu umiejętności decyzyjnych. Specyfika jej polega na tym, że wymusza u graczy podjęcie decyzji w bardzo krótkim czasie (który zależy od wysokości lub odległości podanej

piłki). Na podjęcie decyzji gracz ma niekiedy ułamki sekund, a ponadto może z piłką mieć tylko jeden kontakt, w zasadzie wykluczający zmianę decyzji.

Podjęto próbę określenia przydatności ćwiczeń, zabaw i gier z piłką wykorzystywanych w wychowaniu fizycznym do procesu adaptacyjnego do obowiązków szkolnych oraz poprawy umiejętności decyzyjnych, komunikowania się i integrowania z grupą. Przyjęto hipotezę, że formy aktywności ruchowej z piłkami wywołują pozytywne zmiany w umiejętnościach podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywności emocjonalnej badanych oraz poprawiają relacje interpersonalne w grupie. Badaniem objęto uczennice klasy III szkoły podstawowej wyodrębnione na podstawie obserwacji bieżącej nauczyciela i dwóch ankiet dotyczących wyborów socjometrycznych.

Metodą badawczą był arkusz obserwacji uwzględniający umiejętności komunikowania się, podejmowania decyzji i ujawniania aktywności emocjonalnej.

W zakresie komunikowania się przyjęto następujące kryteria:

- 1 pkt (–) brak umiejętności komunikowania się (nic nie mówi, nie rozmawia);
- 3 pkt (.) częściowo przejawia umiejętności komunikowania się (spordycznie coś mówi, odzywa się w sytuacji wymuszonej);
- 5 pkt (+) wyraźnie przejawia umiejętności komunikowania się (swobodnie rozmawia z różnymi osobami podczas ćwiczeń zabaw i gier z piłkami).

W zakresie oceny umiejętności decyzyjnych wzięto pod uwagę kryteria:

- 1 pkt (–) brak przejawiania umiejętności decyzyjnych (stoi z boku, nie przejawia inicjatywy własnej, naśladuje innych, wykonuje tylko polecenia);
- 3 pkt (.) częściowo ujawnia umiejętności decyzyjne (czasem przejawia inicjatywę podczas gry, łatwo ulega sugestii innych, chętnie korzysta z podpowiedzi);
- 5 pkt (+) zdecydowanie ujawnia umiejętności decyzyjne (samodzielnie rozstrzyga w sytuacji wyboru i wykonuje różne zadania wynikające z treści ćwiczenia, zabawy i gry).

W zakresie oceny aktywności emocjonalnej przyjęto następujące kryteria:

- 1 pkt (–) brak przejawiania aktywności emocjonalnej (nie ujawnia żadnych emocji związanych z udziałem w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką);
- 3 pkt (.) częściowo przejawia aktywność emocjonalną (czasami cieszy się, ujawnia emocje skrycie, nieśmiało);
- 5 pkt (+) wyraźnie przejawia aktywność emocjonalną (pełne zaangażowanie, spontaniczne reakcje radości)⁴.

⁴ Znaki w nawiasach wykorzystano podczas zapisu w arkuszu obserwacji.

Na podstawie wyników badań okazało się, że 4 uczennice są izolowane w zbiorowości klasy uczniowskiej. Badania te powtórzono po cyklu zajęć, w których wykorzystywano inne zabawy i gry z piłką ukierunkowane na nabywanie umiejętności decyzyjnych, poprawę umiejętności komunikowania i aktywności emocjonalnej. W zakresie integracji z grupą stosowano wymienione tu formy aktywności ruchowej związane ze współdziałaniem, ale jednocześnie z komunikowaniem się i samodzielnym podejmowaniem decyzji (czynności indywidualne, zadania zbiorowe).

Do analizy wyników badań wykorzystano również test niezależności oparty na współczynniku korelacji rangą Spearmana (r) do badania zależności między aktywnością emocjonalną dzieci obserwowanych na lekcji matematyki a aktywnością ruchową na lekcjach wychowania fizycznego. W analizie zmian w umiejętnościach komunikowania się, podejmowania decyzji i aktywności ruchowej wykorzystano metodę sumarycznych wartości punktowych uzyskiwanych przez osoby badane podczas zajęć. Stwierdzono, że najszybciej kształtowały się umiejętności komunikowania, a najwolniej umiejętności decyzyjne. Analizie poddano także wpływ realizowanych form aktywności ruchowej z piłkami na rozwój komunikowania się, podejmowania decyzji oraz aktywności emocjonalnej. Test chi kwadrat (χ^2) potwierdził przyjętą hipotezę, że wprowadzone do zajęć wymienione wcześniej formy aktywności ruchowej wywołują korzystne zmiany w zakresie komunikowania się, podejmowania decyzji i aktywności emocjonalnej ($\chi^2 = 0,538$, $\chi^2_{0,05} = 12,592$; $s = 6$).

W zakresie komunikowania i ujawnianej aktywności emocjonalnej badane osoby uzyskały oczekiwany poziom, chociaż ich dynamika była zróżnicowana. Stwierdzono silny związek między komunikowaniem się i podejmowaniem decyzji a aktywnością emocjonalną ($r = 0,95$). Podobnie zmienna była współzależność aktywności emocjonalnej i umiejętności podejmowania decyzji ($r = 0,92$). Wystąpiły też istotne zależności między aktywnością badanych na lekcjach matematyki a aktywnością emocjonalną na lekcjach wychowania fizycznego, o czym świadczy współczynnik rang ($r = 0,71$; $z = 2,57 > 1,96$ przy $\alpha = 0,05$).

Zrealizowany program, w którym wykorzystano ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, wywołał pozytywne zmiany w zakresie komunikowania się, podejmowania decyzji i aktywności emocjonalnej, a także w tym przypadku stał się skutecznym środkiem integrowania dzieci, na co wskazuje badanie socjometryczne wykonane po zakończeniu programu. Badania te miały charakter eksploracyjny, a uzyskane wyniki wskazują na potrzebę kontynuowania tego typu

działalności badawczej. Wyniki tej działalności mogą w istotny sposób nie tylko pomóc, ale także wzbogacić dziecko o nowe umiejętności i doświadczenia niezbędne do jego indywidualnego i społecznego rozwoju (Rzepa 1998).

1.7. Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłkami w procesie wychowawczym i korygowaniu zachowań

Proces wychowawczy rozumiany jest jako system różnorodnych czynności podejmowanych od najwcześniejszego okresu życia dziecka przez rodziców, następnie nauczycieli i osoby, które mogą wywoływać zmiany w jego stanie uczuć, przekonań i postaw społecznych. Ujmowanie wychowania w nurcie humanistycznym jest wieloznaczne, choć sam proces nie jest do końca określony w wymiarze czasowym ani w wymiarze aksjologicznym czy socjalizacyjnym (Okoń 1984; Grabowski 1997; Osiński 1996; Pawłucki 1996; Górniewicz 2001).

Najczęściej jednak jest on rozumiany jako proces przygotowujący młode pokolenia do dorosłego, samodzielnego życia. Tak więc wszechstronne wychowanie odnosić się będzie do oddziaływań na całą sferę osobowości wychowanka, natomiast efekty tych oddziaływań w procesie wychowawczym mogą być doraźne i nietrwałe, ale także mogą stać się rzeczywistą wartością w funkcjonowaniu człowieka w jego całym życiu.

W potocznym rozumieniu efektami oddziaływań wychowawczych są konkretne zachowania, które można ocenić jako pozytywne lub negatywne. Zimbardo i Ruch (1994) wyróżniają osiem kategorii zachowań, charakteryzujących się określonymi zewnętrznymi i wewnętrznymi reakcjami człowieka będącego w różnych uwarunkowaniach środowiskowych, a także poddanego określonym oddziaływaniom wychowawczym (zachowania społeczne, instrumentalne czy reaktywne). Oceny efektów oddziaływań wychowawczych w naszej rzeczywistości najczęściej dokonuje się w określonych momentach i sytuacjach, które napotyka człowiek w swoim życiu. Można tu wskazać pewne „krytyczne” sytuacje związane np. z rozpoczęciem uczęszczania do przedszkola, szkoły, założenia rodziny itd., kiedy nie tylko dziecko, ale także jego rodzice mają możliwość weryfikowania efektów „własnych działań wychowawczych”. Nie zawsze są one właściwe, gdyż przygotowanie rodziców do pełnienia swoich funkcji często oparte jest na ich intuicji, wiedzy i doświadczeniach wyniesionych z własnego środowiska rodzinnego, w którym system wartości często nie jest zbieżny z wzorcami społecznie akceptowanymi. A zatem bywa tak, że dziecko nie otrzymuje wzorów, które dają mu pełną szansę dostosowania się do środowiska społecznego, wówczas napotyka trudności przede wszystkim w kontaktach z innymi ludźmi.

Dość jaskrawo pewne braki w niedostosowaniu się do funkcjonowania w grupie społecznej (klasie szkolnej) ujawniają dzieci w początkowym okresie nauki. Nauczyciele w tym czasie bacznie obserwują i oceniają nie tylko sprawność umysłową i ruchową, lecz także kulturę osobistą. Kryteriami ich oceny są zachowania ujawniane w różnych sytuacjach podczas pobytu dziecka w szkole. Często określa się je (zachowania) jako „grzeczne” czy „niegrzeczne”, a o dziecku mówi się, że jest dobrze lub źle wychowane. Określenia te są mało precyzyjne, wywołujące u dzieci pewną dezorientację co do rzeczywistego wartościowania ich poziomu wychowania, gdyż niejasne kryteria tego, co jest jeszcze grzeczne, a tego, co już niegrzeczne, zależy od osoby oceniającej. Przykładem może być zachowanie dziecka w domu – przez matkę oceniane jako niewłaściwe – niegrzeczne, a przez ojca jako właściwe – grzeczne. Podobne sytuacje tworzą się w szkole, podczas gdy jedni nauczyciele to samo zachowanie ucznia określają jako właściwe, inni odbierają już je jako niewłaściwe.

Ćwiczenia, a szczególnie zabawy i gry z piłką, w których uczestniczą dzieci, stają się źródłem nowych doświadczeń, zwłaszcza z zakresu relacji interpersonalnych wyrażanych różnorodnymi formami zachowań. Zachowania dzieci, z którymi nauczyciel wychowania fizycznego może się spotkać w czasie lekcji, powinny być przez niego rozpoznane i nazwane, a sytuacje konfliktowe właściwie rozstrzygnięte i zakończone. (Przerwanie przez nauczyciela konfliktu między dziećmi podczas gry nie zawsze oznacza jego zakończenie, toteż wyjaśnienie do końca sytuacji konfliktowej jest niezbędne). Do tych zachowań można zaliczyć: nieuczciwość, brak współczucia, zazdrość, niesumienność, wszczynanie bójek, popychanie kolegów, podstawianie nogi, kopanie kolegów, niszczenie przedmiotów, sprzecznienie się z kolegami – kłótność, robienie prowokacyjnych uwag czy gestów, żartowanie z kolegów, wyszydzanie kolegów, używanie obraźliwych i wulgarnych słów, lekceważenie przepisów (w tym przepisów i zasad w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką), nieprawidłowe przejawianie agresji fizycznej i siłowej, a także niewłaściwy stosunek do obowiązków szkolnych.

Są to przykłady niektórych zachowań uczniów, z którymi nauczyciel powinien sobie radzić, a jednocześnie być na tyle kompetentny, żeby je modyfikować, zmieniać na lepsze. Dlatego też problematyka wychowawcza w szkolnym wychowaniu fizycznym ma wyjątkowe znaczenie w przygotowaniu wartościowej jednostki do życia, a niereagowanie na spostrzegane sytuacje, w których ten sam uczeń jest obrażany, obwiniany, może być sygnałem nieakceptacji i odrzucenia go przez grupę. Natomiast wspólna zabawa czy gra z piłką, w których dominuje uczucie radości, łagodzi konflikty lub całkowicie je rozwiązuje.

Klasa szkolna staje się miejscem tworzenia nowych nie zawsze akceptowanych form zachowań, a najwięcej trudności nauczycielom przysparzają dzieci z zaburzoną dynamiką procesów nerwowych. Zarazem jednak te same dzieci mają duże problemy same z sobą. W skrajnych przypadkach dochodzi do zachowań agresywnych i zaniedbywania obowiązków szkolnych (Spionek 1973; Gaś 1994; Kozłowska 1996; Małkiewicz 2003; Borecka-Biernat, Węglowska-Rzepa 2000; Różańska-Kowal 1999).

Do określenia dzieci nadpobudliwych ruchowo wykorzystano ankietę i wywiad. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi z ankiety, wywiadu z rodzicami i wychowawcą klasy, stwierdzono, że dzieci nadpobudliwe charakteryzowały się nadmierną ruchliwością, trudnościami w wykonywaniu poleceń, które ograniczają możliwość ruchu, brakiem kontroli niektórych form zachowań, poszukiwaniem wszelkiej okazji do zaspokojenia nieprzerwanej potrzeby ruchu, np. podejmowanie wszelkich działań związanych z porządkowaniem, sprzątaniami swoich rzeczy i sprzętu w klasie – ścieranie tablicy, zbieranie rozrzuconych papierków itp., wychodzenie z ławek, przeszkadzanie, dezorganizowanie zajęć. Wychowawcy określają te dzieci jako nieposłuszne, złośliwe, a na uwagi i upomnienia reagujące na krótko. Dostrzeżono również trudność w koncentracji uwagi, niekończenie rozpoczętych czynności i zadań. Najmniejszy bodziec zewnętrzny powoduje u nich rozproszenie. Z informacji uzyskanych od rodziców i nauczycieli wynikało, że dzieci te nie są akceptowane w klasie przez kolegów. W sferze emocjonalnej zauważono skłonności do zbyt silnego i zmiennego sposobu reagowania, są to dzieci płaczliwe, kłótlive, gadatliwe, obrażające się, popadające w konflikty z rówieśnikami, nierespektujące praw innych dzieci, koncentrujące się na realizacji własnych potrzeb.

Jedną z prób poszukiwania sposobów i środków do korekty zachowań dzieci z nadpobudliwością psychoruchową było wykorzystanie pracy grupowej, w której zastosowano ćwiczenia, zabawy i gry z piłką. Prowadzona obserwacja dzieci w zajęciach ruchowych pozwoliła dostrzec u nich nasiloną potrzebę ruchu, chętnie uczestniczyły we wszystkich formach aktywności ruchowej, prezentując chęć „pełnego wyżycia się” – bardzo duże zaangażowanie ruchowe i emocjonalne przeradające się w aktywność nieefektywną w osiągnięciu zamierzonego celu, np. przy toczeniu piłki w wyścigach piłka była unoszona, podrzucana do góry. Podczas ćwiczeń, zabaw o niskim natężeniu ruchu (ćwiczenia równoważne, koordynacyjne, koncentrujące uwagę, zabawy w siadzie na obwodzie koła) chętnie podejmowały próby, często nie kończąc ich. Podczas wykonywania zadań w grupie dzieci nadpobudliwe narzucały innym własne pomysły, a jednocześnie miały problemy ze współpracą i współzawodnictwem, nie respektowały przyjętych zasad obowiązujących w ćwiczeniach, zabawach czy grach.

Dzieci te zabiegały, aby być zawsze w centrum uwagi, zawsze mieć prawo do wypowiedzi, podawania piłki, stawania przed innymi np. w pierwszej parze, w pierwszym szeregu. Brak ustepliwości przez innych w podobnych sytuacjach wywoływał u nich zachowania agresywne. W zasadzie były to dzieci nieasertywne i nieempatyczne.

Kierunki programowania pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo odnosiły się do:

- tworzenia możliwości zaspokojenia potrzeby ruchu nie tylko podczas zajęć z wychowania fizycznego;
- tworzenia możliwości nabywania umiejętności interpersonalnych poprzez empatię i asertywność, wykonywanie wspólnych działań w małej grupie, zespole;
- nauczania dzieci przestrzegania przyjętych wspólnie zasad pracy w grupie, reagowania na ustalone sygnały i uwagi od innych;
- wprowadzania ćwiczeń koncentrujących uwagę, wyciszanie, uspokojenie funkcji organizmu.

Jako przykład niech posłuży praca metodyka z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, uczniem II klasy szkoły podstawowej. Pierwsze trzy zajęcia ukierunkowane były na integrowanie dziecka (dzieci) w grupie. Zwracano szczególną uwagę na życzliwą atmosferę, wywołanie wzajemnej sympatii, zaufania, przedstawienie siebie i własnych wzorców zachowań (wykorzystywano zabawy, gry integracyjne z piłką). Każde zajęcia były tak konstruowane, aby odnosiły się do wszystkich przyjętych kierunków. W początkowym okresie dominowały ćwiczenia, zabawy i gry zaspokajające potrzebę ruchu, na kolejnych akcent przenoszono na pozostałe kierunki. Ważne dla praktyki pedagogicznej było to, że podczas pracy z uczniem starano się ujawnić i ekspozować jego mocne strony, np. stałą gotowość do ćwiczeń, ale i cierpliwość w oczekiwaniu na swoją kolej, odwagę, ale również rozwagę w sytuacjach ryzykownych, popieranie nowatorskich rozwiązań w określonych sytuacjach, np. zmiana organizacji ćwiczeń czy liczba powtórzeń itd.

W sytuacjach, w których zachowanie ucznia uznano za niewłaściwe, aspołeczne, zbyt egoistyczne, nierespektujące przyjętych zasad, nie stosowano kar, lecz pozwolono pozostałym uczniom wyrazić swoje stany emocjonalne związane z tym wydarzeniem, posługując się komunikatami typu: było mi przykro, gdy..., nie lubię, kiedy ktoś przeszkadza w zabawie, ponieważ..., przestrzegano zasady, aby dzieci nie oceniały się wzajemnie.

Informację o dziecku zbierano na podstawie arkusza obserwacji wypełnianego przez prowadzącego na co drugich zajęciach. Zastosowano ocenę punktową

1–3 w każdym badanym obszarze zachowań. Przyjęto następujące kryteria oceny stopnia ujawnianych zachowań społecznych (A – oznaczenie w tab. 7):

- 1 pkt – ujawnia zachowania społeczne (ćwiczy sam, nie podaje piłki innym, odbiera piłkę siłą innym, obraża innych, ujawnia agresję słowną);
- 2 pkt – czasami ujawnia zachowania społeczne (ćwiczy z wybranymi przez siebie osobami, odmawia ćwiczenia nawet z osobą wyznaczoną przez nauczyciela, złości się, gdy ktoś wykonuje inne działanie, niż on chce);
- 3 pkt – ujawnia zachowania społeczne (ćwiczy z całą grupą, nie ma pretensji do innych, wykazuje gotowość do pomocy).

Kryteria oceny stopnia umiejętności respektowania zasad:

- 1 pkt – brak respektowania zasad (nie uwzględnia przyjętych reguł, dezorganizuje ćwiczenia, zabawy czy gry, tworzy własne zasady, przy których się upiera);
- 2 pkt – częściowo respektuje zasady (czasami przestrzega zasad gry, czasami przeszkadza w respektowaniu zasad w ćwiczeniu, zabawie czy grze, ale ustępuje);
- 3 pkt – respektuje przyjęte reguły i zasady podczas ćwiczeń, zabaw i gier.

Badania zależności między zachowaniami społecznymi ucznia a respektowaniem zasad w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką dokonano za pomocą współczynnika korelacji r -Spearmana (Nowaczyk 1985).

Współczynnik korelacji rangowej równy jest 0,81 przy $p = 0,01$. Uzyskany wynik wskazuje na występowanie zależności między badanymi zachowaniami, co oznacza, że wraz ze wzrostem przestrzegania zasad w grach, zabawach i ćwiczeniach wzrasta nasilenie zachowań społecznie pożądanych. Można przypuszczać, że wykorzystywanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do korekty niektórych zachowań uczniów, wynikających z ich nadpobudliwości psychoruchowej, jest możliwe (Sawicka 1998; Rokita, Rzepa 2000).

Tabela 7. Wartości punktowe w zakresie respektowania zachowań społecznych i przestrzegania przepisów gry

Kolejne zajęcia		1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21
Badanie zachowania (wartości punktowe)	A	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
	B	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	3

A – wartość punktowa w zakresie respektowania zachowań społecznych

B – wartość punktowa w zakresie przestrzegania przepisów gry

Do interesujących spostrzeżeń z zakresu osiągniętych efektów wychowawczych przez dzieci należą wyniki uzyskane podczas zajęć ruchowych, w których uczestniczyli wspólnie rodzice i ich dzieci (uczniowie III klasy szkoły podstawowej). Przyjęty program zawierał ćwiczenia, zabawy i gry z piłką prowadzone w formie zabawowej, fragmentu gry i gier. Wprowadzono ćwiczenia rozbudzające empatię, wzmacniające poczucie własnej wartości i umiejętności decyzyjne. W czasie realizacji zajęć ruchowych zbierano informacje na podstawie obserwacji bieżącej i badania ankietowego. Propozycja tego typu zajęć przez większość rodziców odebrana była dość sceptycznie, jednak po aktywnym udziale w proponowanych formach ruchowych zaczęli dostrzegać walory tkwiące w grach, zabawach i ćwiczeniach z piłkami, a także zmianę relacji między nimi a dziećmi. Rodzice odkrywali nowe zachowania w sposobie funkcjonowania swoich dzieci w grupie, a także reakcje związane z odniesieniem sukcesu czy doznaniem porażki. Rodzice i ich dzieci zyskali nowy obszar tematyczny do rozmów w domu (dzielenie się przeżyciami i spostrzeżeniami z zajęć).

Wszystkie dzieci w pełni akceptowały uczestnictwo w zajęciach rodziców, którzy nie kryli zdziwienia i zaskoczenia sprawnością ruchową swoich pociech. W tych formach aktywności ruchowej powstają sytuacje, w których dziecko ujawnia własne emocje związane z przekazywaniem oznak miłości i radości poprzez przytulenie się do rodziców i kolegów, następuje redukcja dystansu emocjonalnego i uczuciowego w rodzinie, podobne reakcje dostrzegane są u rodziców. Wydaje się, że wspólne uczestnictwo rodziców i dzieci w zajęciach ruchowych wpływa na lepsze rozumienie wzajemnych potrzeb i możliwości, rozwija zmysł obserwacji, wrażliwości i umiejętności komunikowania się. Może stać się istotną wartością wzbogacającą więzi rodzinne, a także integracyjne środowiska społecznego (Kuczyńska, Rzepa 2000).

Szkolne wychowanie fizyczne staje się swoistym obszarem, w którym różne formy aktywności ruchowej ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń, zabaw i gier z piłką mogą istotnie rozwijać i wzmacniać właściwości osobowości ucznia. Staje się ono przedmiotem szkolnym, którego ranga rośnie nie tylko ze względu na umiejętności ruchowe czy wydolność, ale także ze względu na możliwość osiągnięcia pożądanego efektów w procesie wychowawczym i w przygotowaniu młodego człowieka do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie.

Przedstawiona tu problematyka wskazuje jednoznacznie, że uzupełnienie tradycyjnego programu edukacyjnego w wychowaniu fizycznym o treści z za-

kresu psychologii do rozumienia i wyjaśniania postępowania dzieci i ich socjalizacji; pedagogiki do nauczania wybranych czynności ruchowych, interpretowania zachowań i ich modyfikowania uatrakcyjniły i zwiększyły efektywność tego procesu. Istnieje szansa, aby w wychowaniu było „więcej wychowania”, a takie właściwości, jak: poczucie własnej wartości, umiejętności empatyczne, asertywne czy decyzyjne ułatwiły dzieciom funkcjonowanie w sposób twórczy, bezkonfliktowy w środowisku rodzinnym, szkolnym i pozaszkolnym, a hedonizm staje się główną motywacją podejmowania aktywności w ogóle.

2. Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłkami w kształceniu zintegrowanym uczniów

Obowiązujący obecnie system edukacyjny stwarza nauczycielom możliwości opracowania i dostosowania programów dydaktyczno-wychowawczych do warunków intelektualnych ucznia, a także bazowych, środowiskowych, materialnych szkoły. Powstała sytuacja, w której nauczyciel w uprawianiu dydaktyki jako dziedziny działań praktycznych może stać się mistrzem sztuki kształcenia (Palka 1999), w której edukacja kreatywna służy wszechstronemu rozwojowi uczniów, wdrażaniu ich do innowacyjnego myślenia i działania (Bereźnicki 1999). Koszczyk (2000) wskazuje na „aktywność” rozumianą jako ruch stający się głównym atrybutem wychowania fizycznego, a różnorodność form aktywności ruchowej proces dydaktyczno-wychowawczy nie tylko uzupełnia, ale istotnie go wzbogaca, zwłaszcza w okresie edukacji zintegrowanej.

Działalność edukacyjna szkoły określona jest przez program nauczania, a dotyczy całokształtu działalności szkoły w zakresie dydaktyki oraz programu wychowawczego uwzględniającego całościowo wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym. Integracja wiedzy w szkole podstawowej odbywa się w dwóch etapach i realizowana jest w klasach I–III jako kształcenie zintegrowane, w klasach IV–VI jako kształcenie blokowe. W zakresie treści odnoszących się do wychowania fizycznego w propozycjach Ministerstwa Edukacji Narodowej wymienia się:

- poznanie własnego ciała,
- dbałość o zdrowie, higienę własną i otoczenia,
- bezpieczeństwo, w tym poruszanie się po drogach publicznych, rozpoznawanie sygnałów alarmowych o niebezpieczeństwie, a także gry i zabawy ruchowe, ćwiczenia terenowe, wędrowniki piesze, umiejętności ruchowe oraz ćwiczenia fizyczne korygujące postawę ciała, przestrzeganie reguł w grach i zabawach ruchowych.

Wydaje się, że takie propozycje treści z zakresu wychowania fizycznego nie w pełni uwzględniają ogromne bogactwo, jakie zawarte jest w formach i środkach stosowanych w tym przedmiocie dla rozwoju wybranych właści-

wości osobowościowych, emocjonalnych czy duchowych. To zabawy i gry z piłką w edukacji zintegrowanej są niezwykle atrakcyjne, oparte na naturalnych formach ruchu, powszechnie dostępne, dające bez ograniczeń możliwości każdemu w nich uczestniczenia, doskonalenia sprawności umysłowej i ruchowej, a także przeżywania różnych stanów emocjonalnych. Uwzględniając te uwarunkowania, obawiając się, że proponowane w podstawach programowych treści z zakresu wychowania mogą nie zawierać rzeczywistych wartości odnoszących się do rozwoju osobowościowego i ruchowego dziecka, można wprowadzić do przedstawionych propozycji w zakresie kształcenia umiejętności treści odnoszące się niejednoznacznie do wychowania fizycznego, np.:

- umiejętność skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentowanie własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi oraz poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień (w wychowaniu fizycznym należy realizować te umiejętności przez asertywność i empatię jako wartość autoteliczną w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz nabywać umiejętność słuchania w czasie zabawy i gry z piłką, a reprezentowanie grupy, klasy w drużynie podczas zabawy czy gry traktować jako wystąpienie publiczne);
- umiejętność efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm (w wychowaniu fizycznym nabywanych umiejętności w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką, nabywanie umiejętności decyzyjnych oraz przestrzeganie zasad fair play);
- w rozwoju sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań (w wychowaniu fizycznym – zainteresowanie własnym rozwojem sprawnościowym, fizycznym i zdrowotnym).

W zakresie oddziaływań wychowawczych wartość treści wychowania fizycznego odnosi się do:

- zapewnienia każdemu uczniowi wszechstronnego rozwoju osobowościowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i edukacyjnym – wszystkie właściwości ujawniane są podczas uczestnictwa w grach i zadaniach zespołowych);
- stawania się samodzielnym w dążeniu do dobra własnego i dobra innych, odpowiedzialności za siebie i za innych, wolności własnej i wolności innych (umiejętność uczestnictwa w drużynie – współodpowiedzialność, współpraca, współdziałanie, współistnienie);

- poszukiwania, odkrywania i dążenia do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości wyższych (w sporcie praca nad własnym rozwojem – doskonalenie własnego ciała i umysłu).

Wychowanie fizyczne szczególnie w edukacji zintegrowanej może wspomagać wiele przyjętych w programach (Rzepa, Rokita 2000b) dydaktyczno-wychowawczych treści z różnych dziedzin.

2.1. Aktywność ruchowa z piłkami edukacyjnymi jako aktywizująca metoda w edukacji zintegrowanej

Młodszy wiek szkolny obejmuje uczniów klas I–III i jest szczególnie istotnym etapem w ich rozwoju ontogenetycznym. Istniejąca tendencja do wcześniejszego rozpoczynania nauczania odnosi się do dzieci sześciolatków. Proces dydaktyczno-wychowawczy wydłuża się w czasie, a jednocześnie przygotowuje dzieci do łagodnego wdrożenia ich do obowiązków szkolnych. W tym okresie dziecko osiąga pewną stabilizację psychiczną, przejawia duże zainteresowanie w poznawaniu otaczającego go świata. Wiedza i umiejętności opanowane w tym czasie mają wpływ na dalszy rozwój i powodzenie życiowe (Więckowski 1991).

Praca edukacyjna z dziećmi w młodszym wieku szkolnym powinna skupiać się na rozpoznawaniu ich potrzeb i stymulowaniu rozwoju tak, aby dzieci chętniej ujawniały własne dążenia i aspiracje. Tradycyjne metody nauczania zmieniają się na metody wspierania aktywności edukacyjnej dziecka (doktryna edukacji twórczej), te zaś stają się jednym z podstawowych elementów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (Więckowski 1994). Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna ma charakter wielopłaszczyznowy wzajemnie ze sobą powiązany i ma doprowadzić do aktywnego, wszechstronnego i całościowego nabywania przez uczniów wiedzy o sobie i świecie zewnętrznym (Koszczyk 2000).

Efektem tego procesu jest jak najszerszej pojęty rozwój ucznia jako osoby, a wskaźnikami rozwoju są określone zmiany ilościowe i jakościowe zachodzące w uczniach w sferze poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej i motorycznej pozwalające na lepszą orientację i realizację siebie w otaczającej rzeczywistości. Istotną rolę w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej odgrywa rozwój psychoruchowy. Aktywność ruchowa jest naturalnie dominującą formą zachowań dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pomijanie tej sfery byłoby znaczącym zubożeniem całego procesu kształcenia (Puślecki 2000; Więckowski 1993; Rzepa 1998, Rzepa 2000b). Poszukiwanie metod wspierających

aktywność edukacyjną uczniów w edukacji zintegrowanej cieszy się znaczną popularnością. Istnieje ich duża różnorodność, a wśród nich grupa metod problemowych w obszarze, w którym występują metody aktywizujące, takie jak: metoda przypadków, sytuacyjna, inscenizacyjna, gra dydaktyczna, dyskusja dydaktyczna (Szlosek 1995). Jednak, aby wykorzystywać w praktyce pedagogicznej metody aktywizujące, nauczyciel powinien nie tylko znać ich rodzaje, ale wykorzystując własne umiejętności interpretacyjne, wprowadzać ich modyfikacje, a także tworzyć nowe.

Krzyżewska (1998) uważa, że metody aktywizacyjne polegają na zwiększeniu aktywności podmiotu uczącego się (ucznia) w procesie kształcenia, która przewyższa aktywność nauczającego (nauczyciela); służą temu m.in. odpowiednie wskazówki i sposoby działania, pomagające uczniom pogłębić zainteresowania wspólnym problemem, przyswoić bez trudu nową wiedzę, rozwijać własne pomysły, idee i wyobraźnię, komunikować się, dyskutować i spierać na różne tematy (Brudnik, Muszyńska, Owczarska 2000). Uaktywnienie dziecka nie oznacza tu wykonywania przez nie nadmiaru przypadkowych, niepowiązanych ze sobą czynności, co może przynieść efekt odwrotny do oczekiwanego, a raczej rozbudzanie aktywności, która sprawia, że dziecko:

- oprócz poruszania się i mówienia intensywnie pracuje umysłowo, pojawiają się w nim odczucia i emocje (spełnia się tu zasada aktywności zewnętrznej i wewnętrznej – dość łatwo ujawniana podczas form aktywności ruchowej z piłkami, a także podczas realizacji zadań z wykorzystaniem piłek edukacyjnych) – szczegółowy opis znajduje się w dalszej części opracowania;
- to, czym się zajmuje, robi „naprawdę”, a nie „na niby”, gdy jego wysiłek jest dostrzegany i doceniany przez otoczenie (zasada aktywności rzeczywistej, a nie sztucznej, pozornej – szczególnie podczas udziału dziecka w grze, wysiłek i jego objawy fizjologiczne są rzeczywiste, to, co dzieje się na boisku, dzieje się naprawdę, wynik rywalizacji jest prawdziwy – Naglak 2003; a także rozwiązywanie zadań, np. w zakresie dodawania z wykorzystaniem piłek edukacyjnych jest rzeczywisty – uzyskuje się właściwy wynik działania);
- jest aktywne na różne sposoby, podejmuje działanie manipulacyjne i eksploracyjne, używa różnych narzędzi, przyborów, tworzy coś nowego, czego przedtem nie robiło (zasada aktywności różnorodnej – np. nigdy nie wykorzystywało piłki edukacyjnej w rozwiązywaniu zadań matematycznych podczas aktywności ruchowej);
- może i korzysta ze wszystkich swoich wewnętrznych zasobów, a także z zasobów, jakie posiadają inni ludzie lub które tkwią w otoczeniu (za-

sada aktywności korzystającej ze wszystkich zasobów – twórcze rozwiązywanie zadań, w których instrukcja odnosi się do tego, co robić, a nie jak robić – dowolność w doborze i wykorzystaniu ruchowych środków w grze, a także poszukiwanie własnych rozwiązań podczas zadań z wykorzystaniem piłek edukacyjnych) (Brzezińska 1994).

Podobnych stanów wynikających z działalności dydaktycznej doświadcza również nauczyciel pracujący refleksyjnie i twórczo. Stosowanie metod dydaktycznych wymaga osobistego, bezpośredniego zaangażowania, pewnych doświadczeń nie tylko zawodowych, odnoszących się do jego kompetencji. Łatwiejsze staje się wtedy rozumienie ucznia (empatyzowanie) i przekonanie o słuszności stosowania określonej metody. Cechą charakterystyczną zabaw dydaktycznych jest ich związek ze świadomym i ukierunkowanym procesem pedagogicznym, są one zazwyczaj opracowane przez nauczyciela i odnoszą się do realizacji oraz osiągnięcia określonego celu czy celów dydaktycznych, a także wychowawczych – aktywizujących u dzieci (spostrzegawczość, zaradność, przebiegłość, pamięć, zdolność koncentracji i myślenia, porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie). W potocznym rozumieniu zabawa dydaktyczna spostrzegana jest jako swojego rodzaju aktywność odnosząca się raczej do zdolności poznawczych, niemniej umiejętnie włączanie naturalnych form aktywności ruchowej (chód, bieg, skos, rzut itp.) znacznie zwiększa zakres percepcyjnych i twórczych możliwości ucznia. Uruchomiona jest dodatkowa strefa odbioru bodźców i ich przetwarzanie, a umysłowa i emocjonalna działalność ucznia zostaje uzupełniona, np. wzbogacona przez wykorzystanie przestrzeni oraz jej aktywne formowanie z użyciem własnego ciała w ruchu (dziecko może tworzyć zbiory i podzbiory, posługując się piłkami edukacyjnymi, ale także może być elementem zbioru czy podzbioru wypełniającego określoną przestrzeń). Wzrasta znacznie obszar przeżyć wewnętrznych, intensywniejsze i bardziej zróżnicowane stają się emocje i uczucia, następuje wzrost zaangażowania w działanie, a satysfakcja z uczestnictwa w zajęciach może częściej być kojarzona z użyteczną wartością tego, co wykonuje. Efektem tego jest nie tylko wzmacnianie motywacji do nauki szkolnej, ale także wzmacnianie poczucia własnej wartości, umiejętności empatycznych, asertywnych, decyzyjnych. Rola aktywności ruchowej w harmonijnym rozwoju osobowościowym i biologicznym znana jest od lat, prowadzone są badania związków aktywności ruchowej dzieci z ich rozwojem psychicznym i umysłowym (Hurlock 1985; Strzyżewski 1990; Porębska 1982; Osiński 1996; Resiak, Drabik 2000; Dudkowski 2004; Majorowski 2000). Z badań tych wynika, że dzieci aktywniejsze ruchowo – a zatem i sprawniejsze fizycznie – odznaczają się lepszą koncentracją uwagi, wytrzymałością, odpornością psy-

chiczną, mają poczucie własnej kompetencji w przeciwieństwie do poczucia bezradności i niesamodzielności charakterystycznej dla dzieci mniej sprawnych. Wykazany został również związek sprawności i rozwoju ruchowego z akceptacją społeczną i lepszym funkcjonowaniem takich osób w grupie. Do najczęściej wymienianych skutków mniejszej sprawności ruchowej omawianych dzieci wymienia się: poczucie niższości – zaniżone poczucie własnej wartości, uczucie zazdrości, kierowanie złości przeciwko dorosłym, a także zależność, nieśmiałość czy odrzucenie społeczne.

Wspomniane badania są zaledwie namiastką ważnej problematyki pedagogicznej pozostającej w sferze eksploracji. Uzyskiwane wyniki dają podstawę do tego, aby aktywność ruchowa nie ograniczała się do realizacji treści zajęć ruchowych w ramach przeznaczonego czasu na ćwiczenia ruchowe, ale także była włączana w realizację wybranych treści programowych z różnych dziedzin. Tak więc istnieje możliwość łączenia aktywności ruchowej z umysłową w edukacji zintegrowanej, pozwalając uzupełnić deficyt ruchu w tygodniowym rozkładzie zajęć szkolnych dziecka.

Jednym z nowych aktywizujących sposobów edukacji zintegrowanej, który wymaga również twórczej, aktywnej (także ruchowo) postawy nauczyciela, są piłki edukacyjne. Idea piłek edukacyjnych pojawiła się u autora po raz pierwszy w 1997 roku w jednej z wrocławskich szkół podstawowych, w trakcie zajęć pozalekcyjnych dla dzieci klas początkowych, posiadających trudności w uczeniu się i zachowaniu. W grupie tej były dzieci dyslektyczne, nadpobudliwe, o małej ruchliwości, z zaburzeniami emocjonalnymi. Na zajęciach wykorzystano wówczas piłki z różnymi naklejanymi lub rysowanymi i pisanymi elementami, które włączono do różnego rodzaju ćwiczeń, zabaw i gier ukierunkowanych na koncentrację uwagi, uaktywnienie i usprawnienie ruchowe, relaksację, a także do wykonywania określonych zadań dydaktycznych realizowanych podczas nauki w klasie. Zaobserwowano wówczas znaczną poprawę osiągniętych rezultatów zarówno w zachowaniu, jak i w procesach poznawczych oraz duże zaangażowanie dzieci w zajęcia (Rzepa, Węglowska-Rzepa 2001). Należy dodać, że zajęcia prowadzone były przez zespół osób dorosłych: psychologa, pedagoga i nauczyciela wychowania fizycznego (autora) oraz studentów psychologii, pedagogiki, wychowania fizycznego na zasadzie wolontariatu. Efektem tych działań była praca magisterska. Przedstawiono w niej wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami do korygowania dysfunkcji psychofizycznych i usprawniania techniki pisania i liczenia w zakresie podstawowych działań matematycznych. Kolejne poszukiwania i związane z tym badania prowadzone nad wykorzystaniem piłek w edukacji zintegrowanej zaowocowały naukowymi artykułami, w których pojawiło się już określenie „piłki

edukacyjne” – Edubal⁵ (Rzepa 2000b, 2003; Rzepa, Rokita 2000; Rokita, Rzepa 2002, 2003). Piłki edukacyjne mają służyć jako środek wspomagający zdobywanie wiedzy i umiejętności w nabywaniu biegłości w zakresie podstawowych działań z matematyki, wybranych zagadnień z języka polskiego bądź języków obcych, a także w zakresie wstępnych umiejętności obsługi komputera. Pomysłów na wykorzystanie piłek edukacyjnych ze względu na bardzo prostą ideę może być nieskończenie wiele, zależy to od inwencji nauczyciela, jego potrzeby unowocześniania i usprawniania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Znaczącą rolę w tworzeniu nowych pomysłów co do sposobów, kierunków czy obszarów tematycznych, odgrywają same dzieci (tworzenie przez nauczyciela sytuacji dydaktycznej). Doświadczenia moje wskazują na niespodziewane, zaskakujące, niekonwencjonalne, ale i racjonalne (bądź nie) wykorzystywanie tych piłek podczas zajęć. Istotnym warunkiem właściwego wykorzystania piłek edukacyjnych i aktywności ruchowej do realizacji wybranych celów dydaktycznych i wychowawczych jest współpraca nauczyciela edukacji zintegrowanej z nauczycielem wychowania fizycznego nie tylko dla doboru określonej formy aktywności ruchowej z piłką edukacyjną, ale także określenia kierunku oddziaływań przez ruch na uzyskiwanie określonej sprawności ruchowej (usprawnianie dzieci z pewnymi dysfunkcjami, zaburzenia koordynacyjne, zróżnicowania stronnego itp.), a także do działań profilaktycznych, np. w zakresie wad postawy. Ważne jest to, że aktywność ruchowa z piłkami edukacyjnymi nie powinna wypełniać zajęć realizowanych jedynie w ramach czasu przeznaczanego w rozkładzie tygodniowym na kulturę fizyczną, a więc treści dydaktyczne wynikające z programu edukacyjnego powinny być realizowane w czasie do tego przewidzianym. A zatem w tradycyjnym rozumieniu wychowanie fizyczne niech wypełnia swoje funkcje, a tam, gdzie jest potrzeba, można je uatrakcyjnić i zintensyfikować pod względem ruchowym i intelektualnym piłkami edukacyjnymi.

Posługiwanie się piłkami edukacyjnymi w taki sposób, aby uczeń miał szansę samodzielnego myślenia, poszukiwania własnego rozwiązania, przy wykorzystaniu różnych źródeł informacji i zdobytych doświadczeń, a także odpowiedzialnego kierowania własnym postępowaniem wpływa na rozwój indywidualny. Temu służą informacje dydaktyczne, w których uczeń musi szybko,

⁵ Pakiet piłek edukacyjnych „Edubal” zawiera 94 piłki w kolorze zielonym, żółtym, czerwonym i niebieskim. Są to tradycyjne piłki stosowane do minigier. Na ich powierzchni umieszczono: litery wielkie i małe oraz cyfry (piłki żółte i zielone), a także znaki działań matematycznych i symbol @ wykorzystywany do realizacji wybranych treści z informatyki. Ponadto w zestawie znajdują się klasyczne piłki do gry w koszykówkę, piłkę ręczną, nożną i siatkową.

poprawnie i dokładnie wykonać zadanie, jednocześnie zdobywając umiejętności w zakresie:

- planowania, organizowania, oceniania własnych działań;
- skutecznego komunikowania się;
- efektywnego współdziałania w zespole;
- rozwiązywania problemów (zadań) w sposób krytyczny.

Jako przykład zdobywania wymienionych umiejętności może posłużyć zadanie z zakresu matematyki z wykorzystaniem piłek edukacyjnych.

Opis zabawy: czworo dzieci z dowolnych liczb znajdujących się na piłkach ma ułożyć sumę równą 12. Pakiet piłek edukacyjnych rozsypano np. w rogu sali. Na sygnał dzieci podbiegają do piłek i rozwiązują zadanie. Do typowych zachowań zespołu dzieci uczestniczących w rozwiązywaniu tego zadania można zaliczyć:

- podczas biegu starają się ustalić, jakich piłek będą poszukiwać, a także, kto daną piłkę z określoną liczbą ma znaleźć. Ten, kto pierwszy to uczyni, oczekuje aprobaty od innych, ujawnia się lider (planuje, organizuje, ocenia własne działanie);
- głośno komunikują się – rola lidera staje się wyrazista – wydaje polecenia, co i kto powinien robić, wzrasta intensywność komunikowania się dzieci (skuteczne komunikowanie);
- racjonalizując sposób rozwiązania zadania przez zmianę decyzji odnośnie do wyboru określonych piłek, których liczby najszybciej utworzą oczekiwany wynik (efektywnie współdziałają w zespole).

Nauczyciel spostrzega – co ważne – że jest on w stanie na podstawie aktywności ruchowej dzieci jednoznacznie ocenić udział i zaangażowanie każdego z nich w rozwiązywanie zadania, czego nie można osiągnąć wówczas, gdy dzieci siadają w ławkach (nie ma pewności, że każde z nich myśli, jak rozwiązać zadanie).

2.2. Wartości funkcjonalne piłek edukacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Wykorzystanie piłek edukacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym może oddziaływać na uzupełniające się wzajemnie obszary istotne dla rozwoju indywidualnego, psychospołecznego i motorycznego dziecka, do których należy zaliczyć (ryc. 1) obszar w zakresie realizacji i osiągnięcia celów:

- dydaktycznych,
- wychowawczych,
- motorycznych.



Rycina 1. Piłki edukacyjne w realizacji funkcji dydaktycznych, wychowawczych i motorycznych

Przedstawione tu wartości instrumentalne piłek edukacyjnych nie wyczerpują wszystkich możliwości, które mogą być osiągnięte podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w pracy z grupą dzieci (klasą). Praktyka pedagogiczna wskazuje, że aktywność dzieci, zaangażowanie w proces kształcenia ma wiele uwarunkowań, dlatego też istnieje potrzeba indywidualizowania środków tak, aby zarówno dziecko nadpobudliwe i sprawne ruchowo, jak i dziecko nieśmiałe, mało sprawne uzyskiwało jak największe korzyści dla swojego rozwoju. Respektowanie zasady, że dziecko jest potrzebne grupie oraz grupa dziecku, powoduje utrzymanie właściwego ładu i atmosfery podczas zajęć. Dziecko nadpobudliwe psychoruchowo ma szansę zaspokojenia potrzeby własnej ruchowości aż do momentu zmęczenia fizycznego przy jednoczesnym uaktywnieniu procesów umysłowych służących osiągnięciu określonych celów dydaktycznych. Ponadto przestrzeganie przepisów i reguł dyscyplinuje je, podnosi koncentrację uwagi i zapamiętywania, co może istotnie motywować dziecko do pokonywania trudności związanych z jego zachowaniem. To z kolei wpływa na kształtowanie pozytywnej postawy akceptowanej społecznie. Dziecko nieśmiałe, mało sprawne ruchowo ma szansę na dowolny bardzo częsty kontakt z piłką, która w naturalny sposób staje się motywatorem jego aktywności ruchowej i intelektualnej. Istnieje bowiem możliwość konstruowania takich zadań, które każde dziecko jest w stanie wykonać (rozwiązać), np. dzieci mają odczytać literę lub cyfrę na piłce, którą nauczyciel wprawi w ruch toczący się z różną szybkością. Dzieci bardziej spostrzegawcze wykonają to szybciej, natomiast dzieci wolniejsze, mniej spostrzegawcze, wykonają to później albo nawet w momencie, w którym piłka przestanie się toczyć. Dokonany odczyt jest równoznaczny z samodzielnie prawidłowo rozwiązaniem zadaniem, co ma istotne znaczenie dla wzmocnienia poczucia własnej wartości – samooceny i oceny wykonanego zadania przez grupę i nauczyciela. Jest to sytuacja, która tworzy u dziecka podstawę wytrwałego dążenia do celu, przezwyciężenia trudności, a także korzyści wynikających z podjętego wysiłku.

2.3. Nabywanie niektórych kompetencji w zakresie umiejętności językowych z zastosowaniem piłek edukacyjnych

Naczelnym celem kształcenia językowego jest nabywanie przez dzieci kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na wykorzystanie języka jako narzędzia zdobywania wiedzy i porozumienia. Przyjmuje się, że wyposażenie dziecka w umiejętności językowe odbywa się przez planowanie sytuacji pro-

wokujących do posługiwania się językiem w różnych kontekstach. W zależności od wieku dziecka wywoływanie takiej sytuacji odnosić się może do czynności dnia codziennego, a szczególną wartość dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w nabywaniu kompetencji językowych mają zabawy. Pierwszymi nauczycielami w zakresie językowym są rodzice, którzy nie zawsze właściwie wyposażają swoje dzieci w kompetencje językowe i wzbogacają u nich słownictwo niezbędne do właściwego rozwoju osobowościowego i społecznego. Najczęściej odbywa się to podczas różnych form zabaw. Przykładem mogą być różne czynności codzienne, w których uczestniczy dziecko – bawiąc się z nim podczas karmienia, ubierania, mycia itp. Lubianymi formami zabaw są te, w których dziecko ma możliwość wykazania się aktywnością ruchową, np. przenoszenie zabawek z jednego miejsca na drugie. Wtedy w sposób naturalny okazuje się, jak ważna jest w zabawie aktywność ruchowa, w której wykorzystywana jest przez nie przestrzeń. Nabywanie kompetencji językowych, wzbogacanie słownictwa w czasie zabawy nie jest zbyt trudne z wielu względów (dobrowolność udziału w zabawie, modyfikowanie zabawy itp.), a może stanowić istotny moment, w którym dziecko poszukuje dla siebie odpowiedniej pozycji w zbiorowości, ma szansę w zabawie zmienić jej kierunek, modyfikować ją – ułatwiać, jednakże częściej wprowadza utrudnienia. Nauczyciel powinien tworzyć takie warunki zabawy, aby każde dziecko mogło ją zaakceptować i chętnie w niej uczestniczyć. Szczęólnego znaczenia dla procesu dydaktycznego przy jednoczesnym wzbogaceniu słownictwa nabierają sytuacje ukierunkowane na określone zagadnienia – tematy. Jako przykład można przytoczyć zajęcia, w których dominuje aktywność ruchowa z piłkami edukacyjnymi. Komunikowanie i wzbogacanie słownictwa odnosić się w nich będzie do opanowania takich pojęć, jak: rzut piłki, podanie piłki, toczenie piłki, a nie turlanie, chwytanie piłki, a nie łapanie, poruszanie się z piłką – kozłowanie.

Opis zabawy: dzieci podzielone na dwie grupy toczą piłki edukacyjne po podłożu dowolną ręką. Na sygnał z piłek układają wyraz „toczenie”. Zwycięza zespół, który szybciej wykona zadanie.

Odmiana zabawy: podobnie organizujemy zabawy odnoszące się do innych pojęć stosowanych podczas zajęć ruchowych – rzut, chwyt, skok, przewrót, skłon, skręt, przysiad itp. (W niektórych przypadkach odnosić się to może jednocześnie do opanowania zasad ortografii, np. w wyrazie przewrót, rzut, chwyt, chód, przeskok).

Analizowanie popełnianych przez dzieci błędów wskazuje na potrzebę indywidualizacji doboru środków i treści wspomagających omawiane umiejętności. Wykorzystywanie piłek edukacyjnych, aktywności ruchowej i form za-

bawowych w procesie kontroli osiągniętych celów dydaktycznych zmniejsza u dzieci napięcie emocjonalne, gdyż odbywa się to w swobodnej atmosferze. Istotnym elementem w nabywaniu kompetencji komunikacyjnych z wykorzystaniem piłek edukacyjnych mogą być takie zadania, w których dziecko lub grupa będzie mogła twórczo doskonalić swobodny sposób wypowiedzi na zadany lub dowolny temat. Przykład zadania – doskonalenie swobodnych wypowiedzi.

Opis zabawy: dzieci podzielone na kilka zespołów siedzą w rzędzie z piłkami edukacyjnymi. Przed dziećmi w określonej przez nauczyciela odległości leżą podkłady z klipsem z kartką i flamastrem. Każde dziecko po dobiegnięciu do kartki ma prawo narysować dowolną kreskę oraz zapisać jeden wyraz z literą, która znajdzie się przy jego piłce. Liczba kresek – linii i wyrazów – zależy od liczby dzieci w zespole lub od liczby powtórzeń ustalonych przez nauczyciela. Zapisane kreski można łączyć ze sobą, tworząc – rysując dowolną ilustrację, którą następnie z wykorzystaniem zapisanych wyrazów należy przedstawić w formie opowiadania przez jedną osobą lub grupę.

Odmiana zabawy: dzieci podzielone na kilka zespołów siedzą w rzędzie z piłkami edukacyjnymi, przed dziećmi w określonej odległości leżą podkłady z klipsem, kartką i flamastrem. Zadanie do wykonania: pierwsze dziecko zapisuje na kartce pierwszą sylabę swojego imienia, kolejne dopisuje inną sylabę swojego imienia, tworząc dowolny wyraz, może być to wyraz, w którym będzie litera znajdująca się na piłce trzymanej przez dziecko. Następnie z utworzonych wyrazów można ułożyć dowolną historyjkę. (Może wykonać to jedno dziecko lub zespół albo każde dziecko wypowie jedno zdanie związane z przedstawioną historyjką, w której wykorzystuje wyraz zapisany przez siebie itd.).

Przedstawione przykłady świadczą o nieograniczonych możliwościach aktywizowania dzieci w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych i wzbogacaniu słownictwa przez wykorzystanie piłek edukacyjnych w realizacji wybranych treści języka polskiego. Szczegółowy opis ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami edukacyjnymi do rozpoznawania liter, układu liter w alfabecie, pisania wyrazów wielką literą, tworzenia sylab, wyrazów, zdań, rozróżniania spółgłosek i samogłosek, a także opanowania zasad ortografii przedstawiony jest w opracowaniu *Bawiąc – uczyć się. Piłki edukacyjne w kształceniu zintegrowanym* (Rokita, Rzepa 2002), a także w *100 grach i zabawach ruchowych dla dzieci sześcioletnich z wykorzystaniem piłek edukacyjnych* Edubal (Żak 2004).

Wykorzystanie piłek edukacyjnych w procesie dydaktycznym, w tym również w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, wymaga prowadzenia ciąg-

głych badań potwierdzających ich skuteczność. Uzyskane w badaniach eksperymentalnych wyniki dały obiecujące rezultaty (Rzepa, Rokita 2001, 2002), a odnosiły się do badań efektywności stosowania piłek edukacyjnych do realizacji treści języka polskiego oraz do podnoszenia sprawności fizycznej uczniów. Treści z języka polskiego obejmowały gramatykę, ortografię, sylabizowanie, znajomość samogłosek i spółgłosek, poddano je stymulacji za pomocą ćwiczeń i zabaw z piłkami edukacyjnymi. Do badań sprawności fizycznej wykorzystano indeks sprawności fizycznej Zuchory oparty na prostych próbach czynnościowych w zakresie szybkości, skoczności, gibkości, wytrzymałości, siły mięśni ramion i brzucha. Grupę obserwowaną stanowiło 16 uczniów, a grupę porównawczą 21 uczniów II klas szkoły podstawowej. Badania prowadzono przez 4 tygodnie. Zastosowano pomiar początkowy i końcowy. Wyniki badań wykazały istotny wzrost sprawności fizycznej oraz wzrost umiejętności świadczących o opanowaniu założonych treści języka polskiego w grupie obserwowanej, znacznie większy niż w grupie porównawczej.

Podobne badania przeprowadzono wśród 51 uczniów VI klas szkoły podstawowej, dla których opracowano program zajęć z piłkami edukacyjnymi. W grupie badanych uczniów znajdowało się 13 z orzeczeniem dysleksji. Badania przeprowadzono na 4 jednostkach lekcyjnych. Sprawdzano, czy zastosowanie piłek edukacyjnych przyczynia się do lepszego opanowania zasad ortograficznych niektórych (trudnych) wyrazów w języku polskim. Wyniki badań wykazały istotny wzrost poprawnego opanowania zasad pisowni (trudnych wyrazów), ale największy postęp w tym zakresie osiągnęli uczniowie dyslektyczni. W opinii badanych uczniów zastosowanie piłek edukacyjnych przyczyniło się także do znacznego uatrakcyjnienia zajęć.

Piłki edukacyjne z powodzeniem można w podobny sposób jak dla języka polskiego wykorzystać w każdym innym języku, w którym znajdują się takie litery, jakimi oznaczone są piłki. Prowadzone zajęcia, których celem było zapoznanie dzieci z układem liter w alfabecie angielskim, wymową tych liter, opanowanie wybranych wyrazów tłumaczonych z języka polskiego na angielski i z języka angielskiego na język polski (wzbogacanie słownictwa), a także z pewnym obszarem matematyki odnoszącym się do budowania podobnych działań w zakresie dodawania – *add*, odejmowania – *subtract*, mnożenia – *multiply* oraz dzielenia – *divide*, dały oczekiwane efekty.

1. *What colour is it?*

- *This is green.*
- *This is yellow.*
- *This is red.*
- *This is blue.*

2. *What colour is this ball?*
 - *This ball is red.*
 - *This ball is blue.*
 - *This ball is green.*
 - *This ball is yellow.*
3. *Is this ball blue?*
 - *No. This ball is green.*
4. *Is this ball yellow?*
 - *No. This ball is red.*
5. *Is this ball red?*
 - *No. This ball is blue.*
6. *Is this ball green?*
 - *No. This ball is yellow.*
7. *Is this ball red?*
 - *Yes. This ball is red.*
8. *What letter is there on your ball?*
 - *On the ball there is the letter „A”. There is letter „A” on the ball.*
9. *What letter can you see on the ball?*
 - *I can see the letter „B”.*
10. *What digit can you see on the ball?*
 - *I can see a digit „2”.*
11. *Name as many nouns, beginning with a letter on your ball, as the number you can see on the ball?*

Odp. „F”, „6”

 - floor* – podłoga
 - foot* – stopa
 - four* – cztery
 - fork* – widelec
 - friend* – przyjaciel
 - frog* – żaba
12. *Name as many adjectives beginning with a letter on your ball, as the number you can see on the ball?*

Odp. „S”, „3”

 - strong* – silny
 - short* – krótki
 - sunny* – słoneczny

Odp. „B” „2”

begin – zaczynać

build – budować

13. *What word can you see?*
– *I can see a word: „BALL”.*
14. *Change the green ball for the red one.*
15. *Change the yellow ball for the blue one.*
16. *How many balls can you see?*
– *I can see five balls.*
17. *How much is it: two and two?*
– *Two and two is four.*
18. *How much is it: six multiplied by three?*
– *Six multiplied by three is eighteen.*
19. *How much is it: twenty four divided by eight?*
– *Twenty four divided by eight is three.*
20. *How much is it: eight minus five?*
– *Eight minus five is three.*
21. *Subtract from the yellow ball 6 the green ball 4.*
– *The yellow ball 6 minus the green ball 4 is two.*
22. *Multiply the yellow ball 8 by the green ball 4.*
– *The yellow ball 8 multiplied by the green ball 4 is thirty two*
(Rokita, Rzepa 2005).

2.4. Rozwijanie umiejętności matematycznych w kształceniu zintegrowanym z wykorzystaniem pilek edukacyjnych

W ciągu ostatnich lat wiele rozważań poświęcono nie tylko efektom uzyskiwanym przez uczniów w nauce matematyki, ale także metodom kształcenia w tym zakresie. Poszukiwano różnych dróg pozwalających na „przyspieszenie naturalnego rozwoju dziecka”. W latach siedemdziesiątych poprzedniego wieku próbowano zerwać z „tradycyjnym” modelem nauczania tego przedmiotu w klasach początkowych w oparciu o podstawowe działania matematyczne – dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie w określonych zakresach liczb do 10, 20 itd.

Przyspieszenie matematyczne w rozwoju dziecka miały wywołać treści wprowadzone w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku do programów szkolnych w zakresie języka teorii mnogości, równań, grafów, rozbudowy symboli matematycznych, wprowadzeniu osi liczbowej. Przyjęte do realizacji z dużym zapalem proponowane przez Ministerstwo treści nie cieszyły się powodzeniem zarówno uczniów, nauczycieli, jak i rodziców, którzy już na tym poziomie po „tradycyjnym” systemie kształcenia nie potrafili pomóc własnym dzieciom. Nie bez znaczenia dla procesu nabywania umiejętności nauczycielskich jest fakt, że ponad 50% dzieci w młodszym wieku szkolnym nie ma gotowości psychicznej do uczenia się tych umiejętności. Sytuacja ta wywołuje niekorzystne następstwa psychologiczne w postaci obniżenia poczucia jakości życia prowadzącego do zaburzeń przystosowania społecznego, co również wiąże się z opóźnieniem tempa rozwoju myślenia operacyjnego (Gomółka-Walaszek 2001).

Tradycyjny model działań edukacyjnych w zakresie matematyki najczęściej sytuował dziecko bardziej jako odbiorcę niż aktywnego uczestnika działań praktycznych, odnoszących się do rzeczywistych „sytuacji” matematycznych, z jakimi dziecko spotyka się w życiu codziennym. Powodowało to niezłe opanowanie wybranych umiejętności matematycznych, przy czym nabywanie tzw. zaradności matematycznej pozostawało na niskim poziomie. Przyjęcie konstruktywizmu jako alternatywy dla tradycyjnego modelu nauczania matematyki daje szansę zbliżenia wiedzy matematycznej do sytuacji życiowych, w których dziecko się znajduje. Pożądane jest, by nauczanie matematyki przyczyniło się do rozwijania w dziecku cech umysłowych przydatnych do analizowania nowych, niespotykanych wcześniej sytuacji. Młodsze dzieci badają rzeczywistość przede wszystkim przez działanie, poznają związki między nimi, wykonując różnorodne ćwiczenia. Z licznych doświadczeń psychologów, pedagogów wynika, że dziecko jest zdolne do osiągnięcia czegoś w działaniu dużo wcześniej, niż może sobie uświadomić, co naprawdę osiąga, a tym bardziej zanim zdoła wyrazić to słowami.

Dla rozwoju myślenia matematycznego jest szczególnie ważne, aby czynności dziecka były wykonywane w sposób świadomy i ukierunkowany na określony cel. Najkorzystniejsze są zadania, które pozwalają dziecku zdać sobie sprawę, czy osiągnęło ono zamierzony cel, czy też popełniło jakiś błąd i na czym on polegał. Wiadomo, że do abstrakcyjnych pojęć matematycznych będących celem nauczania prowadzi droga od samorzutnej zabawy przez celową działalność najpierw konkretną, następnie umysłową. Jeżeli dziecko nie zdobędzie odpowiednich doświadczeń umysłowych przez wykonywanie konkretnych czynności, to nie będzie przygotowane do rozumienia związanych z tym pojęć matematycznych.

Jeżeli jest tak, że ulubioną formą aktywności w tym wieku jest zabawa i ruch, to należy sądzić, że tworzenie obszaru dla konkretnych czynności, doświadczeń umysłowych w „badaniu i omawianiu sytuacji matematycznych” w czasie zabawy z piłkami edukacyjnymi dla dziecka nie będzie trudne, a wyzwolone emocje mogą stać się motywatorem do dalszych działań. Dlatego też łączenie aktywności ruchowej z piłką edukacyjną w nabywaniu prostych umiejętności matematycznych jest zasadne. Ponadto istnieje możliwość tworzenia zadań tekstowych, w których dziecko samodzielnie będzie decydowało o sposobie postępowania w liczeniu, w rozwiązywaniu różnych sytuacji matematycznych.

2.4.1. Wykorzystanie piłek edukacyjnych jako środka w minimalizacji zjawiska „trudnych liczb”

„Trudne liczby” to te, z którymi dzieci podczas rozwiązywania różnych działań matematycznych mają najwięcej problemów wiążących się z uzyskaniem tzw. bieguności. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, a jako jedną z nich wyróżnia się liczbę rozmaitych możliwości tworzenia działań w zakresie dodawania, mnożenia czy dzielenia. Do tych liczb zaliczyć można 6, 9, 12, 18, 24 – w działaniach dodawania, odejmowania oraz mnożenia i dzielenia, natomiast liczby 32, 56 sprawiają problemy najczęściej podczas opanowania tabliczki mnożenia i dzielenia.

Przykładowe rozwiązania praktyczne z wykorzystaniem piłek edukacyjnych dla zadań w zakresie „trudnych liczb”:

Dla liczby 6

Opis zabawy: zestaw piłek edukacyjnych rozrzucony w sali. Dzieci w dwóch grupach z piłkami zielonymi i piłkami żółtymi wykonują następujące zadanie: mają utworzyć jak najwięcej działań dodawania, w których sumą jest liczba 6. Cyfra 6 znajduje się na piłce kapitana drużyny.

Rozwiązanie: np. dodawanie 6 piłek oznaczonych cyfrą 1: $1+1+1+1+1+1=6$; lub: $2+1+1+1+1=6$; $2+3+1=6$; $3+3=6$; $4+2=6$; $5+1=6$. W zadaniu tym zarówno „składniki”, jak i „suma” wykonują zadane przez nauczyciela czynności ruchowe stanowiące jednocześnie rozwiązania zadania z liczbami, np. przy dodawaniu jedynek – sześcioro dzieci wykonuje po jednym rzucie do ustawionego celu, np. trafienie do kosza, w materac. Zwycięża zespół, który zadanie wykonał poprawnie i szybciej.

Interpretacja: dzieci doskonają rozpoznawanie cyfr „uczestniczących” w tworzeniu wartości równej 6 przy dodawaniu oraz doskonają wybrane umiejętności ruchowe (można dzieciom wskazać, że 6 tworzą np. dwie 3 lub trzy 2, co będzie odnosiło się do mnożenia).

Dla liczby 9

Można powtórzyć zadanie podobnie jak dla 6 lub wprowadzić następujące modyfikacje.

Opis zabawy: zestaw piłek rozrzucony w sali. Zadaniem dla dzieci jest ułożenie działania dodawania dla wartości równej 9, np. z dwóch składników, z trzech, czterech itp. Dzieci mające piłki z odpowiednimi wartościami tworzącymi sumę 9 wykonują określone zadania ruchowe, np.: dla 5 – należy 5 razy dobiec do wyznaczonego miejsca, to samo wykonuje 4 – czworo dzieci głośno liczy rozwiązanie zadania, dla utrudnienia rozwiązanie zamieniają się piłkami i powtarzają zadane czynności ruchowe i liczenie.

Interpretacja: dzieci doskonają rozpoznawanie cyfr mogących tworzyć wartość sumy równej 9 oraz doskonają wybrane czynności ruchowe (można wskazać dzieciom, że 3 piłki oznaczone cyframi 3 tworzą wartość 9, co oznacza, że są iloczynem 3 piłek oznaczonych „3”).

Dla liczby 12

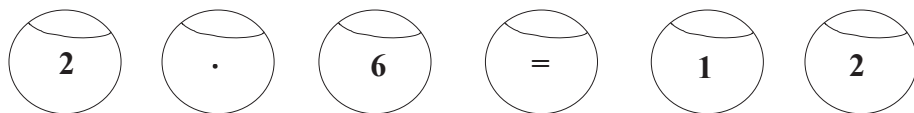
Dla liczby 12 zwiększa się zdecydowanie możliwości tworzenia różnych układów cyfr tworzących tę wartość. Można w zakresie dodawania wykorzystać zadanie wykonane przez dziecko cyfrą 6 i 9 (tak jak w poprzednich zadaniach).

Natomiast jeżeli wprowadzimy rozwiązywanie różnych działań dla cyfry 12 w zakresie mnożenia, to przemienność powoduje zwiększenie możliwości w tym zakresie: $1 \cdot 12 = 12$; $12 \cdot 1 = 12$; $3 \cdot 4 = 12$; $4 \cdot 3 = 12$ itd.

Opis zabawy: piłki rozrzucone w sali. Na sygnał dzieci zbierają 12 dowolnych piłek i ustawiają się według ustalonego przez nauczyciela sposobu, np. według kolejności od 1 do 12. Dziecko stojące jako 10, 11 i 12 ma dwie piłki 1 i 0, 1 i 1 oraz 1 i 2, jeżeli w grupie jest więcej dzieci niż dwanaście, to dzieci ustawiają się w ten sposób, że cyfrę 10, 11 i 12 tworzą dwie osoby bądź też inne dzieci z dowolnymi takimi samymi piłkami – stoją obok siebie np. dwie 8, dwie 5 itp.

Odmiana zadania na mnożenie – zadanie tekstowe:

- a) Ile razy 2 uczniów powinno trafić do kosza, aby uzyskać 12 pkt? Zadanie należy zweryfikować praktycznie. Po wykonaniu zadania nauczyciel oczekuje odpowiedzi w postaci zapisu działania za pomocą piłek edukacyjnych przez uczniów



b) Ile razy 6 uczniów powinno trafić do kosza, aby uzyskać 12 pkt?

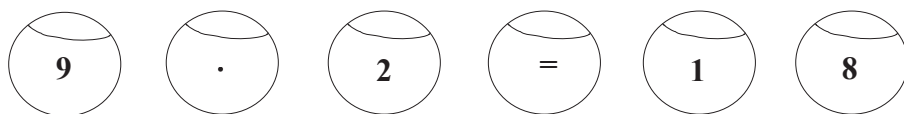
Dalszy ciąg postępowania taki jak w poprzednim zadaniu.

Interpretacja: w przypadku tym należy wykorzystać wszystkie możliwości, jakie odnoszą się do iloczynu równego 12. Natomiast stawiane zadanie ruchowe nie powinno być męczące i monotonne (zbyt długie odcinki biegu powtarzać np. 12 razy).

Dla liczby 18

W przypadku tworzenia działań na dodawanie, w którym suma stanowi wartość 18, postępujemy podobnie jak w poprzednich przypadkach. Natomiast w działaniach mnożenia, w których iloczyn równy jest 18, występuje również duża przemienność różnych możliwości w układzie czynników.

Opis zabawy: wykorzystujemy dowolne piłki. Bieg z piłką pomiędzy 9 chorągiewkami, które należy dotknąć dwukrotnie dowolną częścią ciała. Ile razy uczestnik zabawy dotknie chorągiewki? Zadanie sprawdza się w działaniu praktycznym i przedstawiamy rozwiązanie, wykorzystując do zapisu piłki edukacyjne.



Interpretacja: w przypadku tym należy wykorzystać wszystkie możliwości, jakie odnoszą się do iloczynu równego wartości 18. Stawiane zadania ruchowe mogą być wykonywane w dowolnych przedziałach liczbowych przez np. dwoje lub troje dzieci, np. wartość 9 stanowi dziecko z piłką oznaczoną 4 i dziecko z piłką oznaczoną 5. Dzieci rozpoznają cyfry tworzące sumę i iloraz równy wartości 18 oraz doskonałą wybrane formy aktywności ruchowej.

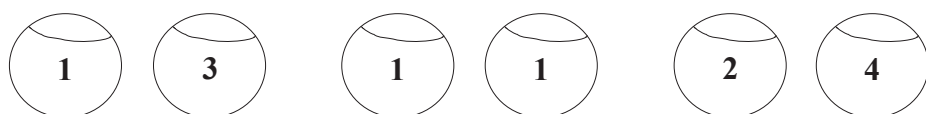
Dla liczby 24

Zadanie. W formie zabawowej dodajemy różne liczby dające sumę równą wartości 24.

Opis zabawy: każde dziecko ma piłkę edukacyjną z cyframi i porusza się po sali w dowolny lub ustalony przez nauczyciela sposób. Do wskazanego dziecka mającego piłkę np. z cyfrą 8 dołączają dzieci z piłkami, których suma da wartość 24.

Rozwiązanie: $6 + 18 = 24$, a więc do 8 dołączają dzieci z piłkami 1 i 6.

Odmiana zabawy: do pary dzieci mających piłkę 1 i 3 tworzących 13 dołączają osoby posiadające piłki z cyfrą 1 i 1. W obu przypadkach należy „zapaść” działanie, wykorzystując do tego celu piłki edukacyjne.



Odmiana zabawy: nauczyciel wskazuje dziecko lub dzieci mające piłki z określonymi wartościami liczbowymi, do których należy dodać np. 2, 3, 4. Składniki dające 24 – można organizować w tym zakresie wyścigi rzędów – dzieci siedzą według kolejności z piłkami od 0 do 9, a nauczyciel podaje dowolną liczbę w przedziale od 1 do 24, którą należy uzupełnić o składnik dający wartość sumy równą 24, np. wywołuje 9 – osoba mająca piłkę z tą cyfrą biegnie wraz z osobami, które mają piłkę z cyfrą 1 i 5, zapisując działanie w wyznaczonym miejscu, oddzielnie wykorzystując pozostałe piłki z odpowiednimi znakami.

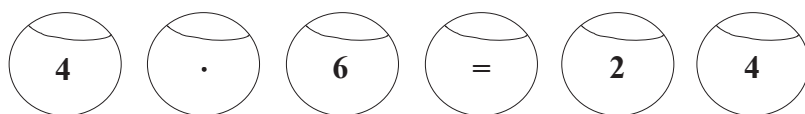
Rozwiązanie:



Odmiana zabawy: w zadaniu mogą uczestniczyć również te dzieci, które w zapisie właściwie umieszczą znaki $+$ i $=$. A zatem w tym przykładzie w rozwiązaniu zadania bierze udział 7 dzieci. Natomiast w przypadku mnożenia, gdy iloczyn równy jest 24, występuje wiele możliwości układu czynników, co stanowi dla dziecka pewien problem, gdyż iloczyn 24 to $1 \cdot 24$, $2 \cdot 12$, $4 \cdot 6$, $3 \cdot 8$ i ich przemienności.

Opis zabawy: piłki rozrzucone w sali. Nauczyciel wypowiada zdanie: o jaki czynnik należy uzupełnić działanie mnożenia, w którym występuje np. 3, 4, 6 itd.? Dzieci, które odnajdą piłki dające rozwiązanie w zadaniu, „zapisują” działanie za pomocą piłek edukacyjnych cyframi i odpowiednimi znakami.

Rozwiązanie:



Dla lepszego zapamiętania działania $4 \cdot 6 = 24$ i $6 \cdot 4 = 24$ powtarzamy kilka razy, wprowadzając różną treść w rozpoczęciu, np. Monika kupiła sobie (4, 6, 8) cukierków, natomiast Iza (6, 4, 3) razy więcej. Ile cukierków miała Iza?

Dla liczby 32

jako wyniku mnożenia $8 \cdot 4 = 32$

Wyścigi rzędów

Opis zabawy: dzieci siedzą lub stoją w rzędach zgodnie z kolejnością cyfr znajdujących się na trzymanyh przez nie piłkach (od 0 do 9). Prowadzący poleca wykonać działanie w zakresie mnożenia $4 \cdot 8$. Wynik równy 32 oznacza, że startują osoby mające piłki oznaczone cyframi 3 i 2, wykonują określoną przez nauczyciela czynność ruchową.

Odmiana zabawy: w wyścigu uczestniczy „całe działanie”, czyli „cztery” – dziecko mające piłkę z cyfrą 4 oraz „osiem” – dziecko mające piłkę z cyfrą 8, a także wynik tego działania, czyli dziecko mające piłkę z cyfrą 3 oraz dziecko z piłką z cyfrą 2. W wyznaczonym przez prowadzącego miejscu, wykorzystując piłki ze znakiem „razy” (\cdot) oraz „równa się” ($=$), zapisują całe działanie z rozwiązaniem (zapamiętywanie wizualne). Po rozwiązaniu zadania wskazujemy dzieciom nie tylko na to, w jaki sposób zadanie zostało wykonane, ale również kto w nim uczestniczył, np. wynik tego działania tworzyły dzieci siedzące w rzędzie w układzie liczb obok siebie, a więc 3 i 2 i byli to Dominik i Ewelina. Dla utrwalenia tego działania podczas omawiania zajęć możemy spytać, kto tworzył wynik tego działania i ile on wynosił. Odpowiedź: Dominik i Ewelina, a wynik to 32.

Uwaga organizacyjna: w wyścigu tym stosujemy również inne działania z zakresu mnożenia z tym, że głównie koncentrujemy się na działaniu $4 \cdot 8 = 32$ i $8 \cdot 4 = 32$. W związku z tym, aby każde dziecko mogło uczestniczyć w tworzeniu działania i wyniku tego działania, dzieci zamieniają się miejscami w rzędzie lub piłkami, albo miejscami i piłkami.

Interpretacja: dzieci doskonalały rozwiązywanie działania mnożenia, w którym wynik równy jest wartości 32 oraz doskonalały wybrane formy aktywności ruchowej, np. poruszanie się z piłką – tocząc lub kołując ją.

Dla liczby 56

jako wyniku mnożenia $7 \cdot 8 = 56$

Wyścigi rzędów

Opis zabawy: dzieci siedzą lub stoją w rzędach zgodnie z kolejnością cyfr znajdujących się na trzymanyh piłkach (od 0 do 9). Prowadzący poleca wykonać działanie w zakresie mnożenia $7 \cdot 8$. Wynik 56 oznacza, że startują osoby mające piłki oznaczone cyframi 5 i 6, wykonując określoną przez nauczyciela czynność ruchową. Prowadzący zwraca uwagę dzieci na to, że rozwiązaniem zadania są dwie cyfry następujące po sobie 5 i 6.

Odmiana zabawy: w wyścigu uczestniczy „całe działanie”, a więc dziecko mające piłkę z cyfrą 7 i dziecko z piłką z cyfrą 8 oraz „wynik” – dziecko mające piłkę 5 i dziecko z piłką 6. Zadaniem dzieci jest: wykorzystując piłki ze znakami matematycznymi „razy” (\cdot) i „równa się” ($=$), zapisują całe działanie z iloczynem. Zwycięża zespół, który wykona zadania szybciej i poprawnie.

W zadaniu tym prowadzący wskazuje dzieciom na to, że „siedem razy osiem” to liczby następujące po sobie 7 i 8 (również wynik to liczby następujące po sobie 5 i 6), a zatem działanie i rozwiązanie stanowią cztery liczby następujące po sobie 5, 6, 7, 8 np. w czasie wyścigu „całego działania” z rzędu startują 1, 2, 3, 4, (5, 6, 7, 8 – działanie z rozwiązaniem) 9, 0. Dla utrwalenia tego działania podczas omawiania pytamy dzieci nie tylko o to, jakie liczby tworzyły działanie z rozwiązaniem, lecz także które dzieci w nim uczestniczyły, a więc $7 \cdot 8$ to Adrian i Gosia, a wynik to 56 – Radek i Asia.

Wykorzystując piłki edukacyjne do nabywania umiejętności biegłości w rozwiązywaniu podstawowych działań matematycznych, dzieci mają szansę poszukiwania i tworzenia własnych metod postępowania oraz samodzielnego formułowania wniosków. (Ze zbioru wszystkich rozrzuconych w sali piłek edukacyjnych należy odnaleźć w dowolny sposób te piłki, które wykorzystuje dziecko w zapisie treści zadania bądź działania, a które jednocześnie stanowią rozwiązanie np.: w działaniu $5+4 = 9$. Dziecko samodzielnie decyduje, czy najpierw będzie poszukiwało piłki z cyfrą 5 czy 4, a następnie 9 itp.). Istnieje możliwość przedstawienia zadań w różnorodnych formach zapisu, a o szczególnej wartości tego sposobu osiągania wybranych celów dydaktycznych w tym zakresie stanowi *a k t y w n o ś ć r u c h o w a i p r z e s t r z e ń*, w której następuje nabywanie biegłości, zaradności matematycznej. W tradycyjnym sposobie najczęściej sprowadzało się to do rysowania np. owoców jako zbioru, jabłek, gruszek jako podzbioru – w zeszycie, a zatem na płaszczyźnie, co w pewien sposób mogło tworzyć wrażenie „spłaszczania” sposobu przekazywania treści dydaktycznych, a osiągnane efekty nie zawsze były zadowalające. Wykorzystując piłki edukacyjne w zakresie wymienionych tu treści, dziecko spostrzega piłkę jako przedmiot w przestrzeni, ale również samo siebie z piłką jako obiekt przestrzeni i samo staje się elementem zbioru lub podzbioru w sytuacji statycznej lub dynamicznej, często emocjonalnej.

W zapisywaniu zadań i działań z wykorzystaniem piłek edukacyjnych istnieje możliwość powtarzania tych samych zadań–działań kilka razy w różnych postaciach, np. zapisywanie działania za pomocą piłek żółtych (jedna grupa), piłek zielonych (druga grupa), zamiana piłek między grupami z jednoczesnym zapisem nowego działania przez grupy przeciwne, wykorzystanie piłek ze znakami (piłki niebieskie i czerwone). Jest to możliwość tworzenia

jak największej liczby form wizualnych, co nie tylko urozmaica zajęcia, ale również wpływa na osiągnięcie lepszych rezultatów dydaktycznych i poprawienie sprawności ruchowej dzieci.

Piłki te ze względu na swój charakter mogą być wykorzystywane do doskonalenia zapisu symbolicznego liczb i tworzenia różnorodnych materialnie modeli poznawanych obiektów matematycznych stanowiących podstawę nowych pomysłów. Podczas ich wspólnego omawiania prowokowane są nowe sytuacje, w których uczniowie mogą siebie nawzajem przekonywać, wyjaśniać, wnioskować, uczyć.

Korzystając z piłek edukacyjnych w doskonaleniu zaradności i umiejętności matematycznych, dzieci samodzielnie poszukują rozwiązań oraz same wybierają kierunki poszukiwań, tworząc nowe zadania dla siebie i innych. Istotnym czynnikiem, usprawniającym osiągnięcie celów dydaktycznych, jest to, że piłka jest dla dziecka ważnym motywatorem, a jednocześnie istnieje możliwość przygotowania takich zadań, które każde dziecko jest w stanie wykonać, co jest ważne ze względu na wzmacnianie jego poczucia własnej wartości. Na podstawie obserwacji i doświadczeń pedagogicznych spostrzeżono, że umożliwienie dzieciom okazania wdzięczności, podziękowania za pomoc, np. w rozwiązaniu zadań, a także identyfikowanie dzieci z np. wynikiem rozwiązania, sposobem osiągnięcia rozwiązania, powoduje rozbudzenie zachowań empatycznych (okazywanie wdzięczności), co nie jest bez znaczenia dla procesu integracyjnego i wychowawczego grupy⁶.

Przeprowadzono zajęcia z wykorzystaniem piłek edukacyjnych wśród uczestników Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Wrocławiu przy Uniwersytecie Wrocławskim. Ich celem było przedstawienie nowej formy aktywności ruchowej. Opinie ogółu osób uczestniczących w zajęciach były pozytywne, choć wskazywano, że jest to raczej rewelacyjny środek dla dzieci. Jedna z uczestniczek dostrzegła duże walory tego rodzaju aktywności ruchowej i intelektualnej właśnie dla tej kategorii wieku.

⁶ W rozdziale przedstawiono wycinek badań eksploracyjnych, które są kontynuowane w ramach projektu badawczego własnego nr 2PO5D05826 finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Departamentu Badań Naukowych w latach 2004–2007. Tytuł projektu „Kształcenie zintegrowane z wykorzystaniem piłek edukacyjnych Edubal”.

Dlaczego warto korzystać z piłek edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej? Bo bawiąc, uczysz się:

- tworzyć zbiory i podzbiory, dodawać i odejmować, mnożyć i dzielić, budować zadania z treścią i je rozwiązywać, budować i tworzyć figury geometryczne,
- rozpoznawać litery i ich sposób pisania, rozpoznawania samogłosek i spółgłosek, rozpoznawania sylab, tworzenia wyrazów i zdań, pisowni wyrazów wielką i małą literą, zasad ortografii,
- języka angielskiego, wymawiania liter alfabetu w języku angielskim, wzbogacania prostego słownictwa, tłumaczenia słów z języka polskiego na język angielski, z języka angielskiego na język polski, rozwiązywania prostych działań matematycznych,
- obsługi komputera, układu liter na klawiaturze komputera, układu znaków i przycisków funkcyjnych klawiatury komputera, korzystania z poczty e-mail,
- wszystkiego w ruchu z dużą ochotą i radością.

Bo bawiąc – stajesz się mądrzejszy, sprawniejszy, zdrowszy.

3. Aktywność ruchowa z piłką w przygotowaniu do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego

3.1. Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego

Przemiany społeczne zachodzące w Polsce i Europie wymagają weryfikacji dotychczasowego procesu kształcenia i wychowania młodych pokoleń. Dyskusje o pożądanym kwalifikacjach, kompetencjach zawodowych, przygotowaniu profesjonalnym nauczycieli wszystkich poziomów kształcenia trwają od lat, a nasilają się szczególnie w okresach, w których wprowadzane są określone zmiany do systemu oświatowego. Zmiany te zwane „reformą oświaty” mają wielorakie uwarunkowania, a odnoszą się do sytuacji społecznej, ekonomicznej, czasami politycznej, a także pewnych wyobrażeń, wizji i oczekiwań dotyczących kompetencji nauczycieli. Obszerne literaturę pedeutologiczną zawiera opisy różnych „modeli”, „profilu zawodowego”, „osobowości” zmierzających do określenia obrazu idealnego nauczyciela. Typowe ujęcia tej problematyki są dobrze znane i szeroko przedstawiane w różnych publikacjach. Z historycznego punktu widzenia najogólniej można stwierdzić, że rozważania dotyczą przygotowania zawodowego nauczyciela zarówno w orientacji technologicznej, jak i funkcjonalnej czy przyjętych innych doktryn edukacyjnych, co było równoznaczne z tworzeniem ogólnej teorii i praktyki oświatowej w tym względzie (Lewowicki 1993).

Osiągnięcia współczesnej pedagogiki i psychologii jednoznacznie wskazują na to, że trwa odchodzenie od tradycyjnego modelu kształcenia nauczycieli na rzecz nowych funkcji, jakie ma on pełnić. Z psychologicznego punktu widzenia dokonują się przemiany orientacji kształcenia nauczycieli od psychologii uczenia się poprzez psychologię humanistyczną do psychologii poznawczej (Kwiatkowska 1988). Natomiast w obszarze nowych funkcji zawodu nauczyciela zmiany ewaluują w kierunku: od nauczania do wychowania, od wychowania do nauczania wychowującego, od nauczania wychowującego do opieki w zakresie kompensacyjno-korekcyjnym, od nauczania – wychowa-

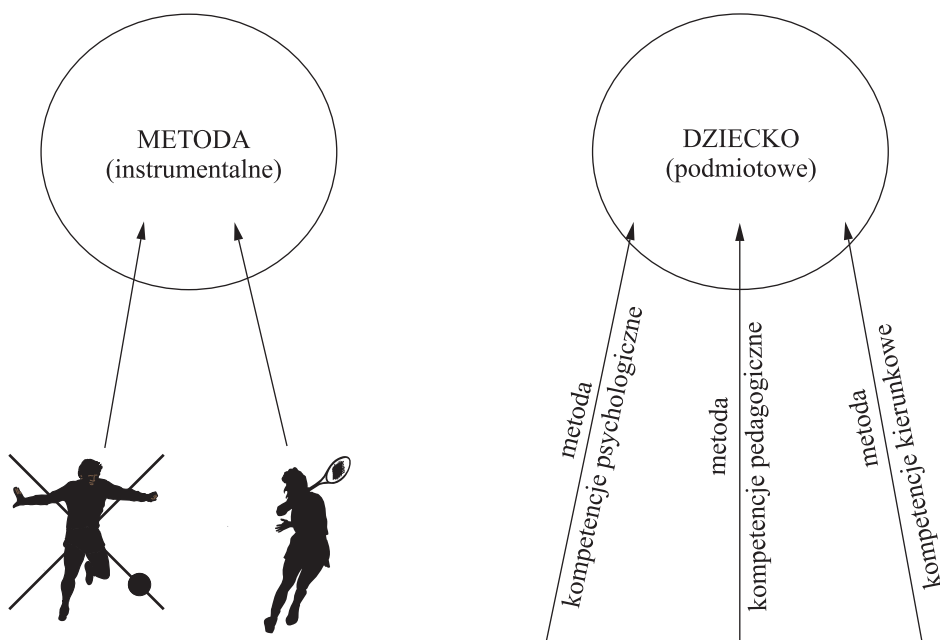
nia i opieki do uczestnictwa w kulturze fizycznej i duchowej, od uczestnictwa w kulturze do twórczości pedagogicznej (Kuźma, Kłapa 1993).

Prowadzone w ostatnim okresie badania wskazują na znaczenie osobowościowego wymiaru kwalifikacji nauczycielskich (np. Hodan, Żukowska 1996, s. 57–77; Koszycz 1998, s. 7–12; Grabowski 1997, s. 106–119; Pawłucki 1996, s. 147–177; Osiński 1996, s. 48–72; Denek 1999; Siwiński 2004; Koszycz, Gadziński 2001).

Wskazuje się coraz częściej na sferę uczuć i emocji oraz motywacji zawodowej, jaką powinien posiadać nauczyciel wychowania fizycznego, a zatem rozwój osobowości, w tym poczucia własnej wartości, rozumienia znaczenia kultury fizycznej i jej roli nie tylko w systemach edukacyjnych, ale także w szeroko rozumianym życiu społecznym powinien stanowić główny kierunek i cel edukacji zawodowej nauczyciela wychowania fizycznego. Dlatego wydaje się słuszne, aby programy kształcenia nauczycieli w większym i bardziej zintegrowanym zakresie uwzględniały obszar psychologiczny, pedagogiczny i dydaktykę wychowania fizycznego.

Orientacja humanistyczna współczesnej dydaktyki w takim samym stopniu dotyczy zarówno ucznia, jak i studenta – przyszłego nauczyciela, traktowanych podmiotowo, tworzących własną niepowtarzalną, wszechstronną osobowość (Rzepa, Rokita 1999).

W tradycyjnym modelu kształcenia zasadnicze znaczenie przypisywano wiedzy i umiejętnościom nauczycieli, we współczesnym – wskazuje się na ścisły związek czynności nauczyciela i uczniów, dlatego też kształcenie jest traktowane jako jeden zwarty proces. Teoretyczne założenia modelowe nie zawsze i nie w pełni były wprowadzane i realizowane. Akcentowanie podmiotowości ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, uznanie wychowania za jednostkę autonomiczną, świadomie wykonującą swoje zadania odnoszące się do własnych wartości i celów, było raczej deklaratywne niż realizowane w praktyce (Łobocki 1975; Korzeniowski, Zieliński, Darzecki 1983). Oprócz problemu stymulowania autokratycznych postaw uczniów do różnych form aktywności fizycznej drugim ważnym problemem współczesnej edukacji jest autonomia nauczyciela. W myśl nowej koncepcji nauczyciel odpowiada za całość procesu dydaktyczno-wychowawczego w danej placówce oświatowej. Posiadając wyraźną koncepcję kształcenia i wychowania w zakresie kultury fizycznej, własną strategię działania w dążeniu do osiągnięcia właściwie wytyczonych celów i zadań ma szansę tworzenia i realizowania własnego, „autorskiego” programu uwzględniającego możliwości, zainteresowania i potrzeby uczniów, a także dostosowania go do warunków materialnych, bazowych i środowiskowych szkoły.

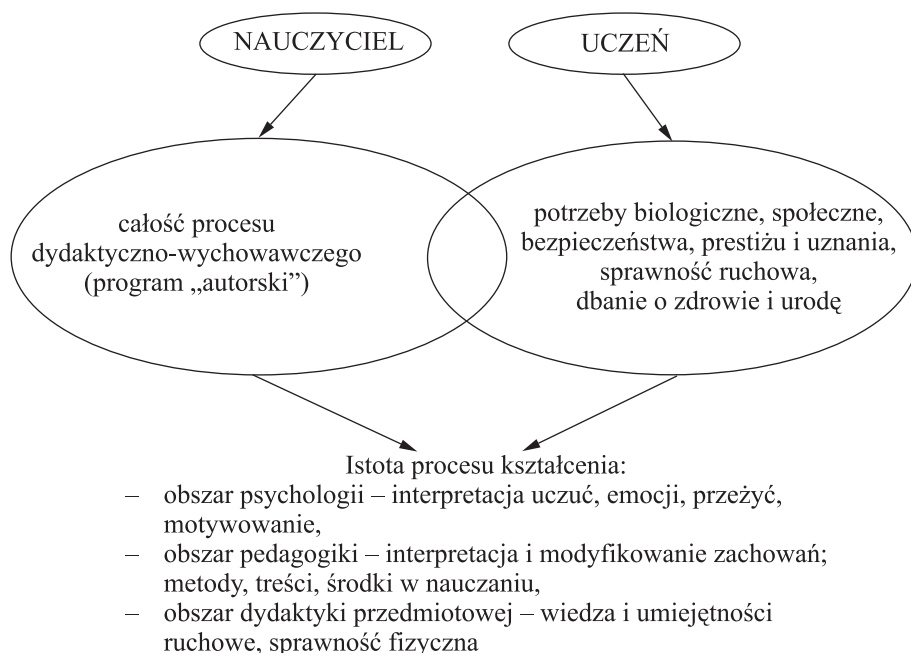


Rycina 2. Instrumentalne i podmiotowe ujęcie procesu dydaktycznego

Ogólna strategia działania pedagogicznego nauczyciela wychowania fizycznego powinna być ukierunkowana na wychowanka, na jego potrzeby rozwojowe – biologiczne, społeczne, bezpieczeństwa, przynależności, prestiżu i uznania, na rozwijanie zainteresowania własną sprawnością fizyczną i ruchową, a także dbałością o zdrowie i urodę. Skuteczność powodzenia zabiegów dydaktyczno-wychowawczych gwarantują tylko takie działania, które odbywać się będą jednocześnie. Powinny się wzajemnie przenikać i uzupełniać, spełniając warunek kompleksowości i integracji (ryc. 2). Dlatego też szkolny proces wychowawczy nie może być zdeterminowany kompetencjami specjalistycznymi wychowawczymi i dydaktycznymi nauczycieli. W procesie edukacyjnym w praktyce szkolnej spotyka się dość często wyodrębnienie roli nauczyciela i wychowawcy. Odnosi się to, niestety, również do nauczycieli wychowania fizycznego postrzegających siebie raczej jako osobę przekazującą określoną wiedzę i umiejętności, nie zaś jako wychowawcę kształtującego właściwe postawy prospołeczne i kulturę osobistą. Łączenie swojej roli tylko z realizacją procesu dydaktycznego ma istotne konsekwencje w postrzeganiu przez nauczyciela ucznia tylko jako odbiorcę przekazywanej wiedzy i umiejętności, co z reguły wiąże się z ciągłą eskalacją wymagań dydaktycznych, bez względu na możliwości ucznia, przeradzające się dość często w sytuacje przykre, stające się początkiem stresu szkolnego.

Wydaje się, że jednym ze skutecznych sposobów zmiany tego stanu rzeczy jest określenie kompetencji wychowawczych, które pozwolą postrzegać nauczyciela jako profesjonalistę umiejętności wychowawczych (sloganowe ujmowanie wychowawczych wartości gier zespołowych czy innych dziedzin sportu jako czynnika wywołującego określone pozytywne efekty wychowawcze jest niestosowne). Istnieje potrzeba wykorzystania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, a także wiedzy i umiejętności związanych z różnymi formami aktywności ruchowej, w których oddziaływania wychowawcze stają się priorytetowe.

Przemyślana koncepcja uwzględniająca określone metody, treści i środki, a także dostosowanie jej do potrzeb i właściwości konkretnych uczniów czy grupy (klasy) może stać się podstawą skutecznego planu działań wychowawczych. A zatem oddziaływania wychowawcze powinny uwzględniać: zapoznanie uczniów z podstawami wiedzy psychologicznej niezbędnej do rozumienia zachowań własnych i innych ludzi (empatia, asertywność), do rozwoju samoświadomości (poczucie własnej wartości), wzbudzania motywacji jako elementu samopoznania i aktywności nie tylko ruchowej (ocena swojej sprawności, wiedzy, umiejętności np. podczas gry zespołowej w stosunku do innych), rozwijania umiejętności potrzebnych do kierowania własnym rozwo-



Rycina 3. Nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia (Rzepa, Rokita 1999)

jem (określanie standardów rozwoju osobistego, konkretyzowanie celów życiowych, samokontroli, podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem, funkcjonowania w grupie – komunikowanie werbalne i niewerbalne, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, kształtowanie postaw allocentrycznych i odpowiedzialności za siebie i innych, np. odpowiedzialność za wynik w rywalizacji sportowej, wkład pracy własnej w efekty uzyskiwane przez grupę itp.) (Pankowska 2002).

Skuteczny pedagog to osoba godna naśladowania, swoją postawą wpływająca wychowawczo na ucznia przez wzmacnianie jego samooceny, wiary we własne siły, wspierająca przy rozwiązywaniu sytuacji problemowych związanych z osiągnięciami dydaktycznymi i wychowawczymi, często taktownie uczestnicząca w rozstrzygnięciu istotnych dla ucznia sytuacji życiowych.

3.2. Styl funkcjonowania w grupie jako czynnik wyznaczający przydatność do zawodu nauczyciela i określający obszary nabywania umiejętności pedagogicznych

Wydaje się słuszne, że kierunki edukacji w akademiach wychowania fizycznego są coraz bardziej różnicowane w treściach i programach kształcenia nauczycieli, trenerów, specjalistów fizjoterapii czy organizatorów turystyki i rekreacji. Jest to efekt wynikający nie tylko z postępu technologicznego i technicznego (aparatura badawcza), ale także z całokształtu prowadzonej działalności naukowo-badawczej, odnoszący się do poszukiwania nowych rozwiązań wspomagających i wzbogacających proces rozwoju holistycznego jednostki oraz innych wartości funkcjonowania tej jednostki w grupie społecznej – uczeń, student. Jednym z takich rozwiązań jest możliwość studiowania w systemie indywidualnego toku studiów, co oznacza, że student otrzymuje zaliczenie lub zdaje egzamin z opanowanej wiedzy w określonym przedmiocie, uczestnicząc w zajęciach dydaktycznych z dowolną grupą, w dogodnym dla siebie terminie. Kolejnym krokiem w kształceniu przyszłych nauczycieli powinna być możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności przez realizowanie programów indywidualnych, to jest takich, które uwzględniałyby predyspozycje i uzdolnienia np. pedagogiczne, organizatorskie.

Do najistotniejszych zmian powinno dojść w sposobie rekrutacji kandydatów na studia. Należy ją ukierunkować na określone dyspozycje zawodowe. Ocena ta może stanowić podstawę do opanowania indywidualnych programów kształcenia przez taki dobór treści, które zdecydowanie poprawią efektywność kształcenia. Zdarza się, że osoby obdarzone uzdolnieniami, przedstawiające wysoki poziom sprawności kierunkowej muszą realizować program jak

mniej zdolni, mniej sprawni, co wywołuje u nich brak zaangażowania i zainteresowania określonym przedmiotem. Nauczyciel to osoba, która powinna być konstruktorem, organizatorem i kierownikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc musi mieć nie tylko wiedzę, ale także umiejętność kierowania i organizowania. Do najbardziej pożądaných właściwości w pracy nauczyciela możemy zaliczyć przede wszystkim te, które są ukierunkowane na osiągnięcie celu wspólnego w zakresie dydaktyczno-wychowawczym, ale wynikają z indywidualnych predyspozycji osobowościowych. Do nich możemy zaliczyć umiejętność kierowania, koordynowania, wykazywania inicjatywy itp. Brak tych umiejętności może przejawiać się w uleganiu innym, oczekiwaniu na wskazówki i instrukcje, dystansowaniu się od innych, a nawet podejmowaniu działań destrukcyjnych, skierowanych przeciwko grupie.

Jednym z elementów społecznego zachowania człowieka jest komunikowanie się z innymi. Wchodząc w interakcje z różnymi osobami, jednostka ma tendencje do postępowania w pewien przybliżony, a niekiedy powtarzający się sposób, który można nazwać jej stylem funkcjonowania w grupie. Oznacza on charakterystyczne dla danej osoby zachowanie pojawiające się podczas przebywania i działania z innymi ludźmi. Ten sposób zachowania to specyficzny układ czynności wykonywanych przez podmiot (uczeń, student, nauczyciel), to również sposób realizacji zadań, wymagań i oczekiwań otoczenia, a także zaspokajania własnych potrzeb.

Na podstawie przeprowadzonych badań określono pięć głównych stylów funkcjonowania w grupie: zarządzający, współdziałający, podporządkowujący, wycofujący i destrukcyjny (Węglowska-Rzepa 1993, 1995). Style wyróżniono na podstawie wymiarów: aktywność–bierność społeczna i ułatwianie–utrudnianie osiągnięcia wspólnych celów. Styl zarządzający jest zachowaniem aktywnym i ułatwiającym osiągnięcie celów wspólnych. Występuje u osób, które przejawiają umiejętności przywódcze i kierownicze. Potrafią odpowiednio skoordynować pracę wielu ludzi. Umiejętnie rozdzielają różne funkcje i zadania, a także kary i nagrody między członków grupy. Najczęściej samodzielnie podejmują różne decyzje, w działaniu przejawiają dużo inicjatywy i pomysłowości.

Styl współdziałający również należy do zachowań aktywnych, ułatwiających realizację postanowień i działań zespołowych. Charakterystyczny jest dla osób chętnych do współpracy, współdziałania i pomocy. Zwykle podejmują się one wyjaśniania skomplikowanych spraw i rozstrzygania różnych sporów. Większość decyzji jednak uzgadniają wspólnie z pozostałymi członkami grupy. Są dobrymi doradcami, wzbudzają zaufanie innych.

Styl podporządkowujący to zachowania bierne, ale ułatwiające osiągnięcie wspólnych celów. Występuje u osób niewyróżniających się na tle grupy, prze-

ważnie są to jednostki uległe i dostosowujące się do wymagań większości. Osoby te zwykle bez zastrzeżeń aprobuje decyzje przełożonych. Oczekują wskazówek i poleceń ze strony innych. Podejmują się prac wykonawczych, niewymagających inicjatywy, jasno określonych.

Styl wycofujący jest zachowaniem biernym i utrudniającym osiągnięcie wspólnych celów. Przejawiają go osoby, które unikają kontaktów z ludźmi i wszelkich odpowiedzialnych prac. Z członkami grupy utrzymują dystans i nie pozwalają na poufałość. Izolują się od otoczenia, odmawiają uczestniczenia we wspólnych przedsięwzięciach, najchętniej przebywają w samotności.

Styl destrukcyjny to zachowania aktywne utrudniające realizację wspólnych celów. Występuje u osób, które dążą do dominacji nad innymi przez atakowanie i nieprzyjazne traktowanie. Zwykle buntują się one i podburzają innych, gdy jakaś sprawa nie przebiega po ich myśli. Nie ukrywają swojej pogardy i niechęci do wspólnych działań. Ignorują polecenia innych, nie liczą się z normami akceptowanymi przez zespół.

Każda osoba będąca członkiem grupy przejawia specyficzne dla siebie style funkcjonowania, które mogą u niej występować w postaci czystej (jeden z opisanych stylów) bądź mieszanej (kombinacje stylów). Odniesienie przedstawionych stylów do zachowań nauczycieli w ich relacjach z uczniami daje możliwość wyodrębnienia dwóch grup stylów. Jedną stanowią style pożądane w zawodzie nauczyciela – zarządzający, współdziałający, a drugą style niepożądane – podporządkowujący, wycofujący i destrukcyjny. W pierwszym przypadku nauczyciel umie pokierować uczniami, uwzględnia ich potrzeby i dąży do ustanowienia celów ważnych dla obu stron. W przypadku drugim nie chce bądź nie umie wziąć na siebie odpowiedzialności za wspólne realizowanie zadań, ulega, a czasem podporządkowuje się uczniom-studentom, unika kontaktów z nimi albo występuje przeciwko nim.

Uświadomienie studentom ich stylu funkcjonowania w grupie przy jednoczesnym wykazaniu pewnych braków, np. z zakresu umiejętności organizatorskich, może stanowić podstawę wspólnego (student-nauczyciel) konstruowania programu kształcenia, który pozwoli te umiejętności poprawić, a może nawet je przekształcić w zachowania pożądane.

Podjęto badania, których celem było określenie charakterystycznych dla studentów i nauczycieli zachowań występujących podczas przebywania i wspólnego działania w grupie. Przyjęto hipotezę, że zachodzą istotne różnice między studentami a nauczycielami w zakresie ich stylów funkcjonowania w grupie. Można oczekiwać, że wykonywanie zawodu i zdobywanie doświadczeń pedagogicznych przez nauczycieli zwiększy liczbę zachowań w stylach pożądanych w większym stopniu niż u studentów. Badaniami objęto 61 studentów

Tabela 8. Zestawienie stylów funkcjonowania w grupie osób badanych (wskaźnik procentowy)

Studenci [N=61]			Nauczyciele [N=52]		
Style „czyste”	Style mieszane	Style nieokreślone	Style „czyste”	Style mieszane	Style nieokreślone
zarządzający 2–3,3%	zarządzająco- współdziałający 1–1,6%	nieokreślony bez dominacji 17–27,9%	zarządzający 4–7,7%	zarządzająco- współdziałający 8–15%	nieokreślony bez dominacji 7–13%
współdziałający 1–1,6%	wycofująco- podporządkowujący 1–1,6%	z dominacją zarządzającego 3–4,9%	współdziałający 2–3,8%	wycofująco- podporządkowujący 2–3,8%	z dominacją zarządzającego 3–5,7%
podporządkowujący 1–1,6%	destrukcyjno- zarządzający 4–6,5%	z dominacją współdziałającego 2–3,2%	podporządkowujący –	destrukcyjno- zarządzający 1–1,9%	z dominacją współdziałającego 3–5,7%
wycofujący 1–1,6%	destrukcyjno- współdziałający 2–3,2%	z dominacją podporządkowującego 2–3,2%	wycofujący 3–5,7%	destrukcyjno- współdziałający 2–3,8%	z dominacją podporządkowującego 4–7,6%
destrukcyjny 4–6,5%	destrukcyjno- wycofujący 5–8,1%	z dominacją wycofującego 2–3,2%	destrukcyjny 1–1,9%	destrukcyjno- wycofujący 3–5,7%	z dominacją wycofującego 1–1,9%
–	–	z dominacją destrukcyjnego 11–18,0%	–	zarządzająco- wycofujący 1–1,9%	z dominacją destrukcyjnego 3–5,7%
–	–	zarządzająco- współdziałający 1–1,6%	–	–	zarządzająco- współdziałający 3–5,7%
–	–	zarządzająco- destrukcyjny 1–1,6%	–	–	zarządzająco- destrukcyjny 1–1,9%
9–14,6%	13–21%	39–63,6%	10–19,1%	17–32,1%	18–34,2%

drugiego roku studiów stacjonarnych i 52 nauczycieli szkół podstawowych. Do badania stylów funkcjonowania jednostki w grupie posłużono się kwestionariuszem (SFJwG) (Węglowska-Rzepa 1993) (tab. 8). Badano także istotność różnic w ramach określonych stylów w obu grupach (tab. 9). Zastosowano chi kwadrat (χ^2). Stwierdzono, że między stylami zarządzającym a destrukcyjnym występują u osób badanych różnice istotne statystycznie. Otrzymane wartości $\chi^2 = 11,28 : 10,8 = 0,001$ dla $\Delta f = 1$. U studentów przeważają zachowania destrukcyjne nad zachowaniami typu zarządzającego, natomiast u nauczycieli dominują zachowania zarządzające nad destrukcyjnymi. W pozostałych stylach różnic statystycznie istotnych nie stwierdzono.

Niepokojące wydaje się zbyt duże występowanie zachowań destrukcyjnych u studentów, a u nauczycieli powinno być znacznie więcej zachowań współdziałających. Nauczyciele w swojej pracy zawodowej zmierzają do uzyskania przewagi nad uczniem często przez przyjęcie postawy osoby rządzącej, wiedzącej lepiej, czyli preferują autokratyczny sposób kierowania grupą, rzadziej nastawiają się na współdziałanie, na tworzenie układu partnerskiego. Należy przypuszczać, że może to być jedną z przyczyn braku sukcesów wychowawczych. Prawdopodobnie takie sposoby zachowań studentów, a potem nauczycieli to efekt wcześniejszych doświadczeń z życia rodzinnego lub wyniesionych ze szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, a także wyższej (powielanie złych wzorców). Nieumiejętność współdziałania wyrażana jest brakiem życzliwości, pomagania, doradzania, a więc empatyzowania, które dostrzega się w grupach studenckich.

Metodę tę można wykorzystać również jako jedno z kryteriów egzaminu wstępnego. Osoby prezentujące style pożądane: zarządzający i współdziałający, np. przy równej z innymi liczbie punktów uzyskiwałyby pierwszeństwo w przyjęciu na studia. Proces kształcenia przyszłych nauczycieli ujmuje tylko niektóre zagadnienia odnoszące się do stylów funkcjonowania w grupie, realizowane raczej okazjonalnie. Należy sądzić, że świadome ukierunkowanie

Tabela 9. Liczebność osób z dominacją poszczególnych stylów w grupie studentów i nauczycieli

Styl \ Badani	Zarządzający	Współdziałający	Podporządkowujący	Wycofujący	Destrukcyjny	Suma
Studenci	8	3	3	4	26	44
Nauczyciele	19	6	4	6	10	45
Suma	27	9	7	10	36	89

programów dydaktycznych przyszłych nauczycieli na umiejętności kształtowania zachowań w stylu zarządzającym i współdziałającym wpłyną na poprawę efektywności pracy pedagogicznej (Rzepa, Węglowska-Rzepa 1996).

Nauczanie i uczenie się to dwa wzajemnie warunkujące się procesy, a ich efektem powinno być nie tylko zwiększanie posiadanej przez ucznia wiedzy i umiejętności z określonego zakresu, ale także umożliwienie rozwoju osobowości. Ten drugi obszar jest szczególnie ważny wówczas, gdy kształci się studentów na kierunkach nauczycielskich. Nauczanie i wychowywanie innych jest efektywniejsze, jeżeli mają oni możliwość poznania swoich psychopedagogicznych właściwości i ograniczeń, wiedzą, jak nad sobą pracować, oraz umieją tworzyć prawidłowe relacje nauczyciel–uczeń. Podstawę właściwych relacji interpersonalnych, w tym także między nauczycielem a uczniem, stanowi umiejętność komunikowania się. Można je opisać jako proces przekazywania różnego rodzaju informacji, nastrojów, wrażeń, ustosunkowań, przekonań i wszelkich intencji werbalnie i niewerbalnie w celu osiągnięcia wzajemnego zrozumienia i wpływu na siebie partnerów interakcji (Binvenu 1969).

Podstawowym narzędziem komunikowania się jest język, który umożliwia zakodowanie informacji w systemie znaków według ściśle sprecyzowanych reguł. Tak skonstruowana wiadomość jest przesyłana od jednego odbiorcy za pośrednictwem dostępnego mu kanału (mowa, pismo, obraz itp.). Skuteczna komunikacja zachodzi wówczas, gdy odbiorca rozumie informację tak, jak chce nadawca, czy rozumie intencje nadawcy. Nieporozumienia i konflikty między partnerami często są efektem złego odczytywania intencji nadawcy, przez co komunikacja staje się nieskuteczna. Jej przyczyny rzadziej tkwią w błędach językowych, częściej mają charakter emocjonalny i społeczny (Załośnik 1995).

W relacjach nauczyciel–uczeń prawdopodobnie rzadziej występuje komunikacja skuteczna, częściej natomiast nieskuteczna, konfliktowa (uczniowie przestają lubić szkołę). Jak podaje Hoy (1968), wyróżnia się dwa podejścia do komunikacji w edukacji: nadzorczo-opiekuńcze oraz humanistyczne (por. z podejściem X i Y Hamer 1994). W orientacji humanistycznej szkoła uważana jest za wspólnotę wychowawczą, w której uczniowie uczą się przez współpracę, współdziałanie i doświadczenie. Kontrolę zewnętrzną zastępuje samodyscyplina, nauczyciel stara się wytworzyć demokratyczne stosunki, zwiększa uprawnienia uczniów do samostanowienia o swoim losie. Styl funkcjonowania w grupie to zachowanie społeczne. Jednym z jego elementów jest sposób komunikowania się, a więc stosowanie werbalnych zwrotów mających wzmocnić wykonywanie działania – zadania, myślenia bądź ustosunkowania się do innych. Należy przypuszczać, że osoby różniące się stylem funkcjonowania

w grupie różnią się również sposobem werbalnego komunikowania się z innymi. Także nauczyciele prezentujący style pożądane (zarządzający, współpracujący) prawdopodobnie odmiennie porozumiewają się z uczniami w porównaniu do nauczycieli o stylach niepożądanych. U tych pierwszych częstsza może być komunikacja konstruktywna – bierne i aktywne słuchanie i zachęcanie partnera do mówienia wyrażające akceptację drugiej osoby; u drugich – niekonstruktywna wywołana dwunastoma kategoriami blokad występujących podczas porozumiewania się partnerów (Gordon 1991, 1995).

Podjęto badania nad zależnościami między stylem funkcjonowania w grupie u przyszłych nauczycieli a sposobami komunikowania się. Badaniem objęto 180 studentów, w tym 120 studentów I roku Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu i 60 studentów II roku matematyki nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Z populacji tej wyodrębniono 121 studentów, u których stwierdzono dominację jednego z pięciu stylów funkcjonowania. Uzyskane wyniki tych osób poddano analizom statystycznym ze względu na rodzaj stylu funkcjonowania w grupie, kierunek studiów i sposób komunikowania się. W badaniu różnic między zmiennymi zastosowano test chi kwadrat (χ^2), a do określenia siły związku test fi (ϕ). Do tego celu wykorzystano wyróżnione przez Gordona (1991) zwroty z komunikacji niekonstruktywnej, czyli dwanaście kategorii blokad komunikacyjnych oraz zwroty należące do komunikacji konstruktywnej – są to głównie odpowiedzi zachęcające, potakujące i aktywne słuchanie. Kwestionariusz ankietowy składa się z 70 pozycji, w tym 13 pozycji to pytania otwarte, których nie analizowano, gdyż wymagają one osobnej interpretacji. Na komunikację niekonstruktywną przypada 48 pozycji, po 4 na każdą z 12 kategorii blokad. Kategorie te mają nazwy i oznaczenia rzymskie, które zostały przyporządkowane w kwestionariuszu losowo. Kategoria I oznacza radzenie, dyktowanie rozwiązań lub robienie propozycji, II to interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy, III – perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie „kazań”, IV – chwalenie, aprobowanie, V – badanie, wypytywanie, VI – uspokajanie, współczucie, pocieszanie, podtrzymywanie, VII – robienie wyrzutów, pouczanie, przytaczanie logicznych argumentów, VIII – zwymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie, IX – osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie, X – ostrzeganie, upominanie, groźenie, XI – rozkazywanie, komenderowanie, XII – odciąganie uwagi, kierowanie w inną stronę, rozweselanie. Kategoria XIII należy do komunikacji konstruktywnej obejmującej dziewięć zwrotów komunikacyjnych, odnoszących się do aktywnego słuchania, zachęcania do mówienia, wyrażania akceptacji drugiej osoby, parafrazowania.

Wyniki badań

Tabela 10. Style funkcjonowania w badanej grupie

Style	Matematyka				Wychowanie fizyczne				Razem
	N	%	razem		N	%	razem		
			N	%			N	%	
SZ	3	7,9	12	31,6	6	7,2	41	49,5	style pożądane 53 (43,9%)
SW	9	23,7			35	42,3			
SP	14	36,8	26	68,4	27	32,5	42	50,5	style niepożądane 68 (56,1%)
SWy	6	15,8			6	7,2			
SD	6	15,8			9	10,8			
Σ	38	100	38	100	83	100	83	100	121 (100%)

N – liczebność; SZ – styl zarządzający; SW – styl współdziałający; SP – styl podporządkowujący; SWy – styl wycofujący, SD – styl destrukcyjny

Wśród studentów matematyki i wychowania fizycznego jest podobny procent osób mających styl zarządzający (7,9%; 7,2%) i styl podporządkowujący (36,8%; 32,5%) (tab. 10). Wśród studentów matematyki jest znacznie mniej osób prezentujących styl współdziałający (23,7%) niż u studentów AWF (42,3%), natomiast w tej grupie występuje więcej osób mających styl wycofujący i destrukcyjny (15,8%; 15,8%) niż u studentów AWF (7,2%; 10,8%).

Stylów pożądaných w grupie studentów matematyki jest mniej niż wśród studentów AWF (31,6%; 49,4%), a style niepożądane (56,1%) przeważają nad pożądanymi (43,9%).

Wyniki badań pod względem posługiwania się komunikatami niekonstruktywnymi i konstruktywnymi w danej populacji przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Komunikacja niekonstruktywna i konstruktywna w badanej populacji (w wartościach medianowych)

	Komunikacja niekonstruktywna												KK
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Me:	6,5	5,5	10	9,5	9,5	10,0	7,0	5,0	7,0	7,0	7,5	7,5	21,5

Me – mediana; KK – komunikacja konstruktywna

Badani studenci najczęściej posługują się komunikatem kategorii III – perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie „kazań” (Me = 10); kategorii VI – uspokajanie, współczucie, pocieszanie, podtrzymywanie (Me = 10); IV – chwalenie, aprobowanie (Me = 9,5); V – badanie, wypytywanie, indagowanie (Me = 9,5).

Najrzadziej stosują komunikaty z kategorii VIII – zwymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie ($Me = 5,0$); II – interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy ($Me = 5,5$); I – radzenie, dyktowanie rozwiązań, robienie propozycji ($Me = 6,5$). Kategoria XI – rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie, XII – odciąganie uwagi, kierowanie w inną stronę, rozweselanie, zabawianie, a także kategoria IX – osądzanie, krytykowanie i X – ostrzeganie, upominanie, grożenie – stosowane są średnio często od $Me = 7,5$ do $Me = 7,0$ w porównaniu do wszystkich dwunastu kategorii, dla których $Me = 7,5$ (por. tab. 11).

W komunikacji konstruktywnej wartość medialna $Me = 21,5$ mieści się w skali wyników średnich według punktacji kwestionariuszowej (od 0 do 36 pkt), co oznacza, że badani posługują się tego typu komunikatami średnio często (czasami).

Do istotnych efektów uzyskanych na podstawie przeprowadzonych badań w zakresie komunikowania się studentów z uczniami można wskazać związki stylów funkcjonowania w grupie z rodzajem studiów:

- studenci prezentujący style pożądane w zawodzie nauczyciela mają tendencję do częstego stosowania komunikatów takich jak: rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie, dyktowanie rozwiązań oraz odciąganie uwagi ucznia od problemu, rozweselania. Zbyt częste i niestosowne do sytuacji oraz problemów uczniów używanie tego typu komunikatów może doprowadzić do nadmiernego autorytaryzmu w relacjach z uczniami. Według Gordona relacje ulegają sformalizowaniu, a komunikaty typu rozkazywanie, nakazywanie, zarządzanie określane są przez autora jako niekonstruktywne;
- studenci AWF wykazują tendencje do częstszego nawiązywania kontaktu słownego z uczniami niż studenci matematyki, częściej też posługują się komunikacją niekonstruktywną;
- pod względem stosowania komunikacji konstruktywnej nie ma różnic między studentami prezentującymi style pożądane i niepożądane, a także między studentami matematyki i wychowania fizycznego;
- studenci wychowania fizycznego prezentujący style pożądane częściej niż studenci matematyki w relacjach z uczniami posługują się komunikatami niekonstruktywnymi typu zarządzanie, komenderowanie, rozkazywanie, dyktowanie rozwiązań, radzenie, robienie propozycji (kategoria I i XI) umożliwiającymi im posiadanie przewagi, co z jednej strony pozwala usprawnić i utrzymać ład organizacyjny, a z drugiej niesie ryzyko pozbawienia jednostki wykazywania inicjatywy, samodzielnego podejmowania decyzji itp. W takim układzie nauczyciel jest zawsze „góram”,

wie najlepiej, natomiast uczeń to osoba niemająca racji, za mało wiedząca i umiejąca, mało twórcza itp.;

- studenci wychowania fizycznego prezentujący style niepożądane częściej niż studenci matematyki prezentujący te style stosują pochwały i zwroty wyrażające aprobatę ucznia, ale też częściej upokarzają dziecko, ośmieszają je i zawstydzają.

Wyniki badań skłaniają do pewnych refleksji. Szkoła z tradycyjną pozycją nauczyciela i ucznia zdobywającego wiedzę i wybrane umiejętności w mniejszym stopniu wychowuje i stwarza warunki do pełnego rozwoju osobowościowego. Przyszli nauczyciele powielają raczej niekonstruktywne wzorce zachowania się i funkcjonowania w relacjach z uczniami, odwołując się do własnych doświadczeń, kiedy to sami byli uczniami. Nie oznacza to, że nie można tego zmienić. Wprowadzenie do programu studiów na kierunku nauczycielskim zajęć z komunikacji interpersonalnej w znacznym stopniu może wpłynąć na bardziej świadome bycie wśród innych, a także na wzrost możliwości posługiwania się komunikatami konstruktywnymi, co może zaowocować nie tylko lepszymi relacjami uczeń–nauczyciel, lecz także poprawić efektywność zwłaszcza w procesie wychowawczym (Węglowska-Rzepa, Rzepa 1995).

Jednym z wielu czynników wpływających na efektywność kształcenia przyszłych nauczycieli jest umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, które nauczyciel napotyka dość często w czasie swojej praktyki zawodowej i w zakresie dydaktycznym, i wychowawczym. Uwarunkowań sytuacji trudnych jest wiele, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (Spionek 1973; Tomaszewski 1975; Tyszkowa 1986; Reykowski 1996). Dla jednych jest to element wywołujący wzrost aktywności, poszukiwanie nowych rozwiązań, dobór innych środków, w celu jak najszybszego rozwikłania trudnej sytuacji stają się osobami twórczymi. Wiele osób w sytuacjach trudnych nie wie, jak działać, co robić, a często podejmowane przez nie działania są nieefektywne. Stają się zupełnie bezradne. Bezradność zaś jest często przyczyną braku samorealizacji zawodowej i osobistej, osoby takie oczekują pomocy od innych, prezentują postawę bierną, podporządkowującą lub wycofującą.

Z badań sondażowych wynika, że studenci potrafią określić sytuacje trudne, w których się znajdowali. Uwarunkowań zewnętrznych tych sytuacji dopatrywali się w wielu obciążeniach i kłopotach związanych z kształceniem. Przedstawiali relacje, jakie zachodzą między nimi a otoczeniem (uczelnia a miejscem pracy – studenci studiujący w systemie zaocznym), sytuacje przekraczające niekiedy ich możliwości (zaliczanie przedmiotów związanych ze sprawnością ruchową: lekkoatletyka, pływanie, gimnastyka) i zaburzające im

dobrostan, a więc według definicji Lazarusa i Folkmana (1984) powodujące znajdowanie się w sytuacji stresu.

W sytuacji trudnej (stresowej) ludzie różnią się między sobą skłonnościami do posługiwania się określonego rodzaju strategiami radzenia sobie i te różnice są względnie stałe (Heszen-Niejodek 1996). Interesujące jest to, czy te działania są racjonalne, wynikające tylko z doświadczeń nabywanych w procesie uczenia się na zasadzie prób i błędów, czy też wynikają z opanowania określonej techniki działania, zdobytej w czasie kształcenia. Endler i Parker (1990) przedstawili kwalifikację stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wyróżniając 3 grupy osób. Do pierwszej należą jednostki potrafiące skoncentrować się na rozwiązaniu zadania, do drugiej ci, którzy koncentrują się na sobie – zajmują się swoimi przeżyciami, emocjami, grupę trzecią zaś tworzą osoby unikające konfrontacji z sytuacją trudną.

Dość łatwo można sytuacje trudne dostrzec w grze wielopodmiotowej z piłką. Osoby z pierwszej grupy koncentrują się przede wszystkim na podejmowaniu działań racjonalnych, skutecznych, także ryzykownych, aby uzyskać korzystny wynik. Do drugiej grupy można zaliczyć tych uczestników gry, którzy ciągle się tłumaczą, usprawiedliwiają ze sposobu wykonywanego zadania, a niepowodzenia są spowodowane przyczynami obiektywnymi, np. warunkami pogodowymi, złym samopoczuciem, nieodpowiednim sprzętem. W grupie trzeciej są osoby, które rozwiązują zadania nieracjonalnie, a zarazem bezpiecznie dla nich – podania piłki do najbliższego partnera, do tyłu bądź nieprzemysłanie pozbywają się piłki – wybiecie piłki poza boisko.

Podjęto badania, których celem była próba określenia sposobów reagowania studentów studiów zaocznych w sytuacji trudnej w zależności od przejawianego stylu funkcjonowania w grupie oraz sprawdzenie, czy styl funkcjonowania wiąże się z podejmowaniem określonych ról podczas organizacji zawodów sportowych. Przyjęto hipotezę, że osoby prezentujące style pożądane (aktywne – zarządzający, współdziałający) częściej podejmują działania w celu rozwiązania sytuacji trudnej niż osoby prezentujące style niepożądane (pasywne) i nieokreślone, u których częściej występuje koncentrowanie się na sobie bądź na unikaniu działania w takich sytuacjach. Badania przeprowadzono w czasie zajęć dydaktycznych, które stanowiły integralną część procesu dydaktycznego. Budowa struktury organizacyjnej zawodów i dobór osób do ich przeprowadzenia uwarunkowane były zasadami prakseologicznymi. Do określenia sytuacji trudnych i sposobów reagowania na nie zadano studentom dwa pytania, na których podstawie starano się określić sytuacje trudne. Natomiast do określenia zależności pomiędzy stylem funkcjonowania w grupie a podejmowaniem się różnych ról organizatorskich w czasie zawodów sportowych wy-

korzystano strukturę organizacyjną zawodów przygotowaną przez studentów, na podstawie której mieli zorganizować i przeprowadzić zawody sportowe. Przy analizie zachowań, jakie ujawniali badani w sytuacjach trudnych, dokonano klasyfikacji stylów jednostki w grupie w układzie pożądanym i niepożądanym oraz nieokreślonych w zawodzie nauczyciela. Osoby prezentujące style pożądane częściej przejawiały w trudnych sytuacjach orientację ukierunkowaną na jej rozwiązanie niż badani prezentujący style niepożądane i nieokreślone, u których częstsza była orientacja skierowana na siebie (tab. 12). Natomiast u badanych prezentujących style niepożądane występowała niemalże taka sama liczba osób ukierunkowanych na rozwiązywanie zadania, jak i na siebie – najczęściej na swoją obronę.

Tabela 12. Style funkcjonowania jednostki w grupie a prezentowane zachowania studentów w sytuacjach trudnych

Ujawniane zachowanie	Aktywność ukierunkowana na zadanie	Aktywność ukierunkowana na siebie	Unikanie podejmowania aktywności	Razem
Style	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
Pożądane	20	7	3	30
Niepożądane	11	12	2	25
Nieokreślone	13	23	3	38
Razem	44	42	8	93

N – liczebność

Rozkład zachowań się osób w sytuacjach trudnych, przejawiających różne style funkcjonowania w grupie, okazał się statystycznie istotny. Wartość $\chi^2 = 9,91$ jest większa od wartości krytycznej $\chi^2 = 9,49$ przy $df = 4$ i $\alpha = 0,05$, również siła związku między tymi zmiennymi, choć nie wysoka, ale również jest statystycznie istotna i wynosi dla współczynnika $C = 0,31$. Uzyskane wyniki potwierdzają przyjętą hipotezę. Uwzględniając to, że style funkcjonowania w grupie mają charakter dynamiczny, można (przez odpowiednie techniki) zmienić style niepożądane na pożądane. Zatem jest szansa, aby osoby – przyszli nauczyciele – prezentujące niekorzystne style funkcjonowania i sposoby reagowania na sytuacje trudne opanowały sposoby radzenia sobie w takich okolicznościach (z perspektywy prakseologicznej i psychologicznej). Dlatego też przyjęta orientacja humanistyczna w kształceniu przyszłych nauczycieli ma ogromne znaczenie. Główny kierunek i cel zawodowej edukacji skupia się w niej na roz-

woju ich osobowości (Grabowski 1998). Podejmując odpowiednie działania psychologiczno-pedagogiczne w programach dydaktycznych, można zwiększyć zasób umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela, ułatwiających postępowanie w sytuacjach trudnych nie tylko w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ale także w życiu rodzinnym (Rzepa, Węglowska-Rzepa 1998).

Przeprowadzono badania dotyczące sytuacji trudnych wśród studentów studiów zaocznych występujących w podwójnej roli, są to studenci-uczniowie i nauczyciele uzupełniający swoje wykształcenie na kierunku nauczycielskim w Akademii Wychowania Fizycznego. Mają oni pewne doświadczenie wynikające z praktyki pedagogicznej i niejednokrotnie z pracy zawodowej. Przyjęto, że dzięki temu, iż występują w podwójnej roli, mają znacznie bogatsze doświadczenie związane z sytuacjami trudnymi spotykanymi w szkole – w pracy z dziećmi, a także sytuacjami wynikającymi z realizacji własnego procesu kształcenia. W ich rozumieniu trudnych sytuacji z pozycji studenta-ucznia i nauczyciela ujawniły się pewne różnice. Ta sama osoba jako student-uczeń za sytuację trudną uznaje:

- a) sytuację wymagającą większego zaangażowania umysłowego i fizycznego,
- b) niemożność wywiązania się z obowiązków i/lub kontynuowania działań,
- c) sytuację nową, zaskakującą,
- d) sytuację, w której trzeba szybko podejmować decyzje;

a jako nauczyciel sytuację trudną określa następująco:

- a) sytuacja, w której trzeba dokonać zmiany dotychczasowego sposobu działania,
- b) sytuacje kontaktów interpersonalnych między nauczycielami a dziećmi i rodzicami oraz między nauczycielami,
- c) brak wiedzy i doświadczenia.

Przykładowe sytuacje trudne podawane przez badanych będących w pozycji studenta-nauczyciela:

- a) egzaminy, dodatkowe zaliczenie zajęć, przymusowe odpowiadanie,
- b) ocenianie, krytykowanie, stosowanie przymusu i nacisku ze strony nauczyciela i kolegów,
- c) nieprzygotowanie do zajęć,
- d) nieliczenie się z nim (studentem-ucniem): agresja ze strony nauczyciela, wyzwiska, wyśmiewanie się, grożenie, karanie, wykonywanie bezsensownych poleceń nauczyciela, wykonywanie prac dla nauczyciela za własne pieniądze;

oraz w pozycji nauczyciela:

- a) nieradzenie sobie z uczniami pod względem wychowawczym, tzn. problemy z rozstrzygnięciem konfliktów, utrzymaniem dyscypliny, nieposłuszeństwem uczniów,
- b) niewystarczające umiejętności dydaktyczne: nieumiejętność wytłumaczenia treści zajęć, odpowiadanie na trudne pytania, udzielanie dzieciom pomocy w różnych sytuacjach, poznawanie dzieci,
- c) hospitacje i oceny zwierzchników.

Badani inaczej postrzegają sytuację trudną jako studenci-uczniowie i jako nauczyciele. Podają odmienne określenia tych sytuacji i inne trudności występujące w ich życiu codziennym, które wyraźnie związane są z ich pozycjami. Jako nauczyciele za szczególnie trudne uważają sytuacje związane ze zwiększonym wysiłkiem umysłowym i fizycznym, występujące podczas egzaminowania i odpytywania. Są to okoliczności zazwyczaj nowe, zaskakujące, wymagające szybkich decyzji, ale także takie, w których narażeni są na krytykę i ocenę ze strony otoczenia, czasami na kary i agresję nauczyciela.

Podczas sytuacji trudnych studenci-uczniowie wymieniają następujące sposoby ustosunkowania się do trudności:

- a) nastawienie na rozwiązanie sytuacji trudnej:
 - poszukiwanie skutecznych rozwiązań,
 - działanie metodą prób i błędów jak najszybciej, jak najprościej, często bez zastanowienia („na oślep”);
- b) rezygnację z poszukiwania rozwiązania;
- c) odwoływanie się do sił wyższych: modlitwa, zdanie się na los, przypadek, szczęście, pomoc innych osób.

Ich reakcje na sytuacje trudne mogą być:

- a) poznawcze:
 - utrudniające działanie: odczucie pustki, brak zrozumienia sytuacji, trudności w myśleniu i koncentracji uwagi,
 - ułatwiające działanie: lepsza koncentracja uwagi, szybsze myślenie, lepsze rozumienie sytuacji;
- b) emocjonalne:
 - zdenerwowanie,
 - lęk, strach,
 - złość,
 - poczucie winy, krzywdy;
- c) somatyczne:
 - zaburzenie trawienia,

- czerwienienie się,
- pocenie,
- ogólne złe samopoczucie,
- zaburzenie wzroku, mowy.

Natomiast jako nauczyciele preferują takie ustosunkowanie się do trudności, jak:

- a) nastawienie na rozwiązanie sytuacji trudnej:
 - poszukiwanie skutecznych rozwiązań,
 - działanie jak najszybciej bez względu na skutek;
- b) rezygnacja z poszukiwania rozwiązań.

Jako nauczyciele podają następujące reakcje na sytuacje trudne:

- a) poznawcze:
 - utrudniające działanie: obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w myśleniu, dekoncentracja, karcenie – obwinianie siebie za niepowodzenia,
 - ułatwiające działanie: spokojne, rozsądne myślenie, opanowanie;
- b) emocjonalne:
 - zdenerwowanie,
 - lęk, strach,
 - złość,
 - bezsilność, bezradność;
- c) somatyczne:
 - złe samopoczucie,
 - ból gardła, głowy,
 - trzęsące się ręce.

Ujawniane zachowania badanych w sytuacjach trudnych są raczej zgodne ze spotykanymi opisami reakcji ludzi na stres, zwłaszcza w ujęciu Tomaszewskiego (1975), Newcomba (1962). Zachowania badanych w sytuacjach trudnych, niezależnie od pełnionej funkcji w ogólnych zarysach są podobne. Odnosi się to do nastawienia wobec trudności, w obu przypadkach jest to chęć rozwiązania sytuacji trudnej, oraz do rodzaju przejawianych reakcji, w których emocjonalne dominują nad poznawczymi i somatycznymi. Jednakże występują pewne różnice. Badani jako studenci-uczniowie okazują się bardziej efektywni w poszukiwaniu rozwiązań, znajdują przy tym więcej sposobów radzenia sobie z trudnościami, mimo że silniej reagują emocjonalnie i somatycznie na stres.

Ponadto badani określili potrzeby w zakresie lepszego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i jako studenci-uczniowie zaliczyli do nich:

- a) wzmacnianie lub wykształcenie w sobie pewnych właściwości indywidualnych, takich jak:
 - pewność siebie (wzmacnianie poczucia własnej wartości),
 - asertywność,
 - innych – stanowczości, sumienności, obowiązkowości, otwartości, optymizmu, systematyczności, umiejętności planowania.
- b) zdobywanie umiejętności panowania nad emocjami i nastrojami, co oznacza, żeby:
 - nie bać się odpytywania, oceniania, egzaminowania,
 - nie oskarżać siebie,
 - nie mieć poczucia winy;
- c) uczenie się rozwiązywania sytuacji trudnych:
 - poznawanie sposobów i technik opanowania własnych emocji,
 - kształcenie pożądanych cech psychicznych.

Natomiast jako nauczyciele zwrócili uwagę na następujące potrzeby w zakresie lepszego radzenia sobie w sytuacjach trudnych:

- a) wzmacnianie lub wykształcanie w sobie pewnych właściwości indywidualnych:
 - poczucia kompetencji i pewności siebie,
 - asertywności,
 - innych – sumienności, systematyczności, obiektywności, staranności, pozytywnego nastawienia do innych;
- b) zdobywanie umiejętności panowania nad emocjami, żeby:
 - nie ulegać lękowi,
 - nie bać się w sytuacjach trudnych,
 - nie bać się własnej niewiedzy;
- c) zdobywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach interpersonalnych dotyczących:
 - innych nauczycieli,
 - dzieci i ich rodziców;
- d) uczenie się rozwiązywania sytuacji trudnych:
 - poznawać konkretne metody pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze,
 - uczyć się sposobów prowadzenia zajęć w różnych okolicznościach.

By sprawniej działać w sytuacjach trudnych, nauczyciele potrzebują poczucia pewności i kompetencyjności, muszą zachowywać się asertywnie podczas pełnienia swoich obowiązków, nie mogą ulegać lękom, muszą posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie relacji interpersonalnych, uczenia się kon-

kretnych sposobów pracy w trudnych sytuacjach pedagogicznych. Przeprowadzone badania wskazywały na pewne różnice w spostrzeganiu, rozumieniu i interpretowaniu trudności oraz w przejawianej w nich aktywności. Pewne zdziwienie może budzić to, że w swoich rolach odnajdują się tak dobrze. Badani, będąc już dorosłymi ludźmi, niejednokrotnie pracując zawodowo, wchodząc w rolę ucznia-studenta, zachowują się tak jak osoby znacznie młodsze wiekiem. Przejawiają te same reakcje, obawy, dążenia i sposób myślenia. Podobnie jest podczas pełnienia funkcji nauczyciela – mimo doświadczenia, jakie mają, nabytej wiedzy, brakuje im odwagi do kreatywnego interpretowania swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, są mało elastyczni, niechętni do wprowadzania innowacji. Być może związane jest to z tym, że w sytuacjach trudnych najpierw uruchamiają się stereotypy znane jednostce, a do nowych, twórczych rozwiązań nie mają pełnego zaufania (Węglowska-Rzepa, Rzepa 1998).

3.3. Kształcenie umiejętności nauczycielskich z wykorzystaniem gier z piłką w realizacji celów kultury fizycznej

Obecnie teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli sprowadzają się do zhumanizowania i upodmiotowienia pedagogiki, pracy szkoły i nauczyciela. Alternatywna pedagogika humanistyczna dostrzega nieprawidłowości ujawniające się w funkcjonowaniu jednostki i społeczeństwa przy jednoczesnym wskazywaniu nowych wartości związanych z podmiotowością człowieka, jego godnością, autentycznością, prawem do inności, prawdy i indywidualnego rozwoju (Wołoszyn 1998). Uznanie tych wartości i praw powinno stać się kierunkiem poszukiwań nowych treści i środków pozwalających kształcić aksjonauzycieli, by nie funkcjonowali jako bioinstruktorzy, lecz stali się mistrzami, uzyskali biegłość w pedagogicznym myśleniu i edukacyjnym działaniu (Pawłucki 1996, s. 9–11). Zatem programy dydaktyczne realizowane w różnych obszarach edukacji akademickiej na kierunkach nauczycielskich powinny bezwzględnie eksponować w praktycznym działaniu wszystko to, co związane jest z nowoczesnym nurtem wychowania fizycznego uwzględniającym „kształtowanie osobowości zdolnej i gotowej do całożyciowej dbałości o ciało” (Grabowski 1997, s. 86).

W obszarze działalności wychowawczej omawiana dziedzina musi obejmować kategorie odnoszące się do sfer życia psychicznego (Osiński 1996, s. 48–58). Wydaje się, że dobór treści programowych do kształcenia przyszłych nauczycieli warunkowany jest również jego funkcjami społeczno-wychowawczymi, a miarą wartości nauczyciela są takie przymioty, jak uczciwość, samodzielność, poczucie sprawiedliwości, odpowiedzialność, pracowitość, współdzia-

łanie i współpraca z innymi. Dlatego tak ważna jest na tym etapie edukacyjna podmiotowość przyszłych nauczycieli (Hodan, Żukowska 1996, s. 321–334).

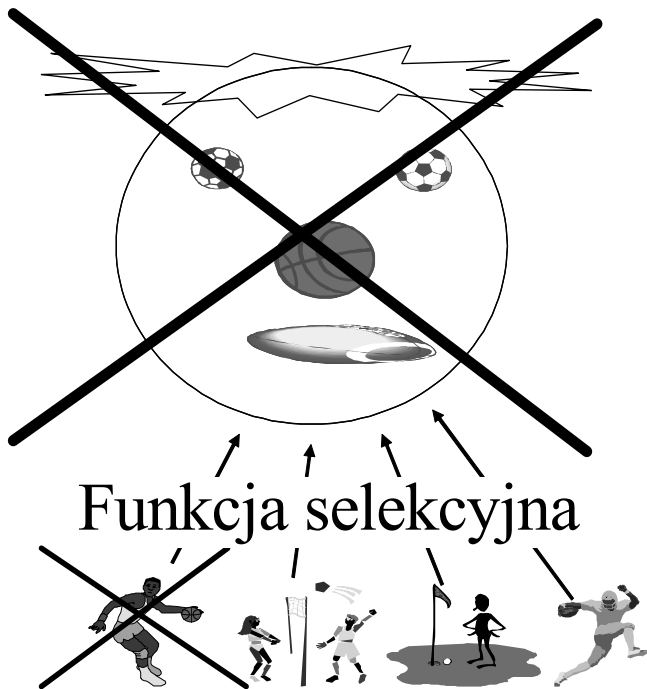
Uwzględniając przytoczone uwarunkowania, a także efekty działalności naukowo-badawczej, opracowano autorski program kształcenia przyszłych nauczycieli przedmiotu metodyka zespołowych gier (Katedra Zespołowych Gier Sportowych Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) na podstawie następujących przesłanek:

- nowatorska interpretacja celów ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami jako środka (a nie celu) w szkolnym wychowaniu fizycznym na rzecz rozwoju i wzmacniania wybranych właściwości osobowościowych ucznia i studenta, takich jak: wzmacnianie poczucia własnej wartości, asertywności, empatii, umiejętności decyzyjnych oraz w łagodzeniu i zapobieganiu sytuacjom stresowym,
- twórcze wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami w procesie wychowawczym i motywacyjnym do uczestnictwa w kulturze fizycznej i funkcjonowaniu w grupie,
- wykorzystanie form aktywności ruchowej z piłkami do doskonalenia zdolności motorycznych,
- kształcenie metodycznych umiejętności nauczycielskich studentów.

Orientacja humanistyczna współczesnej dydaktyki obejmująca również wychowanie fizyczne, wymaga holistycznego traktowania podmiotu, oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a efektów należy dopatrywać się w tym, aby uczeń potrafił być skromnym mimo zwycięstwa (satysfakcja, radość z wygranej), umiał pogodzić się z niepowodzeniem, z przegraną (zwycięzać bez pychy, przegrywać bez urazy), podejmował działania w pokonywaniu trudności (elementy współdziałania, adekwatne ocenianie poczucia własnej wartości, oczekiwanie oceny siebie przez innych, wyobrażenia siebie w oczach innych), osiągał cele zgodnie z zasadami gry (respektowanie zasady fair play), znajdował swoje miejsce w grupie, rozumiał innych i miał dla nich życzliwość (był empatyczny i asertywny). Chodzi o to, by pokonał własne obawy, nieśmiałość, stał się odważny, samodzielnie i właściwie podejmował decyzje oraz ponosił za nie odpowiedzialność. Ponadto posiadał nawyki porządkowe i dyscyplinarne, przestrzegał zasad higieniczno-zdrowotnych, stał się zaradny, a jednocześnie dążył do poprawy wydolności i sprawności ruchowej na to ukierunkowanej.

Spostrzeżenie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką jako środka w rozwoju indywidualnym wychowanka pozwala racjonalnie programować i realizować nie tylko kształcenie przyszłych nauczycieli, ale także cały proces dydaktyczno-wychowawczy istotny dla kształtowania właściwych postaw prospołecznych. W orientacji funkcjonalnej w szkolnym wychowaniu fizycznym ćwiczenia,

**Gra, ćwiczenia, zabawa z piłką
w orientacji funkcjonalnej
w szkolnym wychowaniu fizycznym
(„upiększanie gry - rozwój gry”)**



**Gra, ćwiczenia, zabawa z piłką
w orientacji humanistycznej
w szkolnym wychowaniu fizycznym
(„upiększanie ucznia - rozwój ucznia”)**



Rycina 4. Różnice w orientacji funkcjonalnej i humanistycznej w szkolnym wychowaniu fizycznym oraz ich funkcje

zabawy i gry z piłką traktowane były jako cel nauczania, co w konsekwencji powodowało ich funkcję selekcyjną, gdyż nauczyciel bardziej koncentrował się na grze i na tych uczniach, którzy w tej grze byli najlepsi i którym to sprawiało najwięcej przyjemności (ryc. 4).

W proponowanym programie kształcenia nauczycieli, uwzględniającym orientację humanistyczną, przyjęto, że atrakcyjność ćwiczeń, zabaw i gier z piłką może być głównym motywatorem do aktywności ruchowej (piłka jako medium, uczeń potrzebny grupie, grupa potrzebna uczniowi), a udział w nich wywoła pożądane zmiany w rozwoju indywidualnym i stylu życia w przeszłości. Tak więc dostrzeganie ucznia-wychowanka, zaspokajanie jego potrzeb i zainteresowań w rozwoju indywidualnym jest nadrzędne w stosunku do opanowania przez niego określonych umiejętności – technik gry. Dlatego też istnieje potrzeba weryfikacji wykorzystywania opisanych metod nauczania wybranych umiejętności ruchowych, które nie zawsze dawały oczekiwane efekty (nieprzestrzeganie zasady indywidualizacji nauczania). Bywało tak, że jedna ulubiona przez nauczyciela metoda zamiast ułatwić, umożliwić opanowanie określonej umiejętności ruchowej, wywoływała minimalne efekty bądź zniechęcała dziecko do dalszej działalności w tym względzie – stosowanie jednej metody dla wszystkich lub niewłaściwy jej dobór stawał się kolejnym ogniwem zniechęcającym (selekcyjnym) dziecko do aktywności ruchowej.

Dziecko – podmiot oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych – jest najważniejszym aspektem tego procesu, dlatego też biegłość przedmiotowa, kompetencje, dążenie do kreatywnego uprawiania sztuki pedagogicznej muszą skupiać się w już wspomnianych w poprzednich rozdziałach obszarach wiedzy i umiejętności.

W zakresie dydaktyki treści przedmiotu metodyka zespołowych gier realizowane są w formie zajęć praktycznych i wykładów obejmujących następującą problematykę⁷:

- charakterystyka form aktywności ruchowej z piłką,
- aktywność ruchowa z piłką jako środek realizacji celów edukacyjnych szkolnej kultury fizycznej,
- cele edukacyjne aktywności ruchowej z piłką w szkole podstawowej,
- cele edukacyjne aktywności ruchowej z piłką w kształceniu ponadpodstawowym (gimnazjum, liceum),
- wiedza i umiejętności nauczyciela wychowania fizycznego z zakresu ćwiczeń, zabaw i gier z piłką (diagnozowanie i modyfikowanie zachowań oraz umiejętności ruchowych ucznia).

⁷ Szczegółowy opis tematyki oraz treści przedmiotu znajduje się w Rokita, Rzepa 2000.

Cele kształcenia w przedmiocie metodyka zespołowych gier są następujące:

- a) poznawczy – przedstawienie studentom form ćwiczebnych i współzawodnictwa z zastosowaniem piłki jako atrakcyjnego środka realizacji celów i zadań szkolnego i pozaszkolnego wychowania fizycznego; wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami do kształtowania wybranych właściwości osobowościowych, takich jak empatia, asertywność, poczucie własnej wartości, umiejętności decyzyjne oraz w łagodzeniu i zapobieganiu sytuacjom stresowym;
- b) praktyczny – przygotowanie metodyczne studentów do twórczego wykorzystania ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami do realizacji celów szkolnego wychowania fizycznego dzieci i młodzieży różniącej się pod względem:
 - rozwoju fizycznego,
 - zdolności motorycznych,
 - wybranych właściwości osobowościowych.

Szczegółowy opis tematyki oraz treści przedmiotu metodyka zespołowych gier zawarta jest w przewodniku do ćwiczeń (Rokita, Rzepa 2000).

Uwagi końcowe

W pracy przedstawiono nowatorskie ujęcie aktywności ruchowej z piłkami jako środek w rozwoju indywidualnym ucznia ukierunkowanym na jego wszechstronny rozwój umysłowy, ruchowy i emocjonalny. Jest ono efektem wieloletnich obserwacji i eksperymentów. Najbardziej inspirujące mnie do poszukiwań nowych kierunków interpretacji tych form ruchowych były doświadczenia zdobyte w wyniku obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym. Szczerość uczuć, spontaniczność reakcji emocjonalnych, radość, złość, niezadowolenie, satysfakcja wyrażana bezpośrednio, bezkompromisowo, całym sobą wskazywały nie tylko na potrzebę interpretowania określonych zachowań zewnętrznych, wyrażanych werbalnie, ale także przebogatą formę aktywności ruchowej (odzyskanie piłki-zabawki angażuje obie strony do maksymalnego wysiłku nie tylko fizycznego, ale także psychicznego w postaci określonej mimiki twarzy i artykułowania różnych dźwięków). Jednak w sytuacji, w której podczas zajęć główny akcent ukierunkowany był na wykonanie określonych zadań ruchowych, dostrzeżono u dzieci w tej kategorii wieku pełne emocjonalne zaangażowanie podczas wykonywania zadań.

Prowadzone obserwacje uświadomiły, że nie należy spostrzegać ćwiczeń, zabaw czy gier z piłkami poza sferą osobowościową, lecz w ścisłym, integralnym związku z nią. Przy powoływaniu się na koncepcje humanistyczne i holistyczne wyraża staję się jedność cielesno-psychiczno-duchowa. Zaobserwowanie tej jedności wywołało u mnie potrzebę poszukiwania i przyjęcia nowej koncepcji interpretacji ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami, w której kształtowanie takich właściwości, jak poczucie własnej wartości nadaje pewności siebie, umiejętność podejmowania decyzji powoduje bycie samodzielnym; empatia wywołuje wczuwanie się w stany emocjonalne innych, uwrażliwienie, rozumienie innych; asertywność określa indywidualność przy uwzględnianiu własnych możliwości i ograniczeń. Niezwykle ważnym aspektem przedstawionej koncepcji jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania tych form ruchowych w rozwoju indywidualnym, korygowaniu zachowań, a także wzbogacaniu wychowanka w wartości socjalizacyjne.

Uzyskane wyniki badań mają duże znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Stwarzają wiele implikacji dających się wykorzystać jako istotny środek wychowawczy korygujący funkcjonowanie jednostki w grupie i integrujący ją z grupą. Rezultaty dużego zaangażowania emocjonalnego i umysłowego w wykonywanie ćwiczeń i gier uznano za ważny element odpowiednio ukierunkowany, mogący wzbogacić wiedzę i umiejętności dziecka w różnych dziedzinach. W związku z tym piłki edukacyjne stały się środkiem dydaktycznym, za pomocą którego nie tylko można niwelować deficyt ruchu, ale osiągać różne cele dydaktyczne w kształceniu zintegrowanym, poczynając od logicznego myślenia poprzez twórcze, dowolne rozwiązywanie zadań umysłowych związanych z aktywnością ruchową, w podejmowaniu decyzji, a kończąc na wzmacnianiu pewności siebie.

Warto ponadto wspomnieć o tym, że takie właściwości, jak racjonalność w działaniu, zaradność czy przebiegłość dają szansę na lepsze radzenie sobie nie tylko w sytuacjach dydaktycznych (szkolnych), ale także w życiu codziennym.

Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłkami w kształceniu zintegrowanym staje się szczególnie atrakcyjnym i ważnym obszarem wymagającym prowadzenia badań naukowych, ukierunkowanych na usprawnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego dla kształcenia wczesnoszkolnego.

Przedstawiona w pracy orientacja humanistyczna stanowi nową strategię działania nauczyciela wychowania fizycznego w oddziaływaniach na ucznia. Uwzględnia jego potrzeby rozwojowe – biologiczne, społeczne, poczucie bezpieczeństwa, przynależności, prestiżu i uznania, powoduje rozwijanie zainteresowania własną sprawnością fizyczną i ruchową, a także dbałością o zdrowie i urodę.

Wskazano, że istota procesu kształcenia nauczycieli powinna uwzględniać szczególnie kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i dydaktykę przedmiotową. Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, a także efekty działalności naukowo-badawczej, wprowadzono do programu kształcenia przyszłych nauczycieli zajęcia dydaktyczne, w których nowatorska interpretacja wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłkami umożliwia studentom nabywanie określonej wiedzy i umiejętności. Studenci odkrywają i wzbogacają niektóre właściwości osobowościowe (własne) istotne dla orientacji zawodowej nauczyciela wychowania fizycznego, takie jak: poczucie własnej wartości, umiejętności empatyczne, asertywność, umiejętności decyzyjne, a także łagodzenia i zapobiegania sytuacjom stresowym. Właściwości te mają duże znaczenie dla kompetencji wychowawczych, które dają możliwość odgrywania ról eksperckich

z tego zakresu w radach pedagogicznych szkoły (zwiększenie rangi nauczyciela wychowania fizycznego jako wychowawcy).

Zatem orientacja humanistyczna współczesnej dydaktyki w takim samym stopniu dotyczy ucznia i studenta – przyszłego nauczyciela traktowanych podmiotowo, tworzących własne niepowtarzalne osobowości.

Bibliografia

- Adamczyk U. (1986) Weryfikacja wartości praktyk pedagogicznych. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 39.
- Baisant M., Pasikowski T., Sek M. (1991) Asertywność jako ważny zespół kompetencji życiowych a zdrowie psychiczne. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.
- Bartosz B (1995) Perspektywa hermeneutyczna w psychologii. [W:] M. Straś-Romanowska (red.) *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. PWN, Warszawa–Wrocław.
- Bereźnicki F. (1999) Szkoła w toku przemian edukacyjnych. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Bienvenu M.J.Jr. (1969) Measurement of parent – adolescent communication. *The Family Coordinator*, 4, 117–121.
- Bolach E., Rokita A., Rzepa T. (2001) Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów niepełnosprawnych a planowanie zajęć z wychowania fizycznego. Dziecko niepełnosprawne. Aktywność ruchowa. [W:] S. Kowalik, M. Górny (red.) *Działalność szkoły*. AWF, Poznań–Warszawa.
- Borecka-Biernat D., Węglowska-Rzepa K. (2000) Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Brudnik E., Muszyńska A., Owczarska B. (2000) *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Zakłady Wydawnicze SFS, Kielce.
- Brzezińska A. (1994), Czy może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela. [W:] G. Lutomski (red.) *Uczyć inaczej*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Davis M.H. (1999) Empatia. O umiejętnościach współdziałania. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Davis R.M., Aleksander L.T., Yelons L. (1983) *Konstruowanie systemu kształcenia*. PWN, Warszawa.
- Denek K. (1999) *Perspektywa reformy edukacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Dudkowski A. (1999) Wykorzystanie ćwiczeń do wzmacniania poczucia własnej wartości. [W:] T. Rzepa (red.) *Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką*. AWF, Wrocław.

- Dudkowski A. (2004) Związek aktywności ruchowej z piłką ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości oraz doskonaleniem koordynacji ręka–oko. [W:] T. Koszczyk, J. Dembiński (red.) Instrumentalne wykorzystanie gier z piłką. AWF, Wrocław.
- Dudkowski A. (2005) Związek aktywności ruchowej z piłkami ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat. Praca doktorska, AWF, Wrocław.
- Endler N.S., Parker J.D.A. (1990) The Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 845–854.
- Gaś Z. (1984) Trening asertywności i agresywności. *Psychologia Wychowawcza*, 4, XXVII.
- Gaś Z. (1995) Pomoc psychologiczna młodzieży. WSiP, Warszawa.
- Gniewkowski W., Właźlik K. (1990) Wychowanie fizyczne. WSiP, Warszawa.
- Goleman D. (1997) Inteligencja emocjonalna. Media Rodzina of Poznań.
- Gomółka-Walaszek (2001) Predykatory gotowości do uczenia się matematyki. *Prace Naukowe, Psychologia*, IX, WSP, Częstochowa.
- Gordon T. (1991) Wychowanie bez porażek. PAX, Warszawa.
- Gordon T. (1995) Wychowanie bez porażek w szkole. PAX, Warszawa.
- Góralski A. (1976) Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. PWN, Warszawa.
- Górniewicz J. (2001) Kategorie pedagogiczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Grabowski H. (1980) Proces i efekty kształcenia w uczelniach wychowania fizycznego (Raport syntetyczny). AWF, Katowice.
- Grabowski H. (1982) W sprawie kształcenia kadr dla kultury fizycznej. *Życie Szkoły Wyższej*, 7–8.
- Grabowski H. (1986) Pożądane a realizowane funkcje uczelni wychowania fizycznego w dziedzinie kształcenia nauczycieli. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 43.
- Grabowski H. (1997) Teoria fizycznej edukacji. WSiP, Warszawa.
- Hamer H. (1994) Klucz do efektywności nauczania. VEOA, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I. (1996) Podstawowe zagadnienia psychologicznej teorii stresu i radzenia sobie. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne*, III, 8–9.
- Hodan B., Żukowska Z. (1996) Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje. AWF, Warszawa.
- Hoy W. (1968) The Influence of Experience on the Beginning Teacher. *School Review*, 76, 312–323.
- Hurlock E.B. (1985) Rozwój dziecka. PWN, Warszawa.
- Jonkisz J. (1977) Proces kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w opinii absolwentów WSWF we Wrocławiu. *Rozprawy Naukowe WSWF, Wrocław*, 5.
- Jonkisz J. (1984) Niektóre czynniki determinujące dobór treści programowych i funkcje pedagogiki w procesie studiów wychowania fizycznego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 36.
- Jonkisz J., Młynarczyk J. (1984) Analiza procesu dydaktycznego w świetle potrzeb nowoczesnego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 36.

- Kałużny K., Rzepa T. (1998) Hedonizm w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłkami jako wartość zapobiegająca stresom szkolnym. Lwowski Narodowy Instytut Kultury Fizycznej, Lwów.
- Korzeniowski K., Zieliński R., Darzecki W. (1983) Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Ossolineum, Wrocław–Kraków–Warszawa.
- Koszczyk T. (1998) Wychowanie fizyczne w systemie edukacji XX wieku. Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej PTNKF. AWF, Katowice.
- Koszczyk T. (2000) Wychowanie fizyczne w klasach początkowych w zreformowanym systemie oświaty. [W:] T. Koszczyk, M. Lewandowski (red.) Zajęcia ruchowe w kształceniu zintegrowanym. AWF, Wrocław.
- Koszczyk T., Gandziarski K. (2001) Kwalifikacje zawodowe nauczycieli prowadzących zajęcia z wychowania fizycznego w szkołach wiejskich. [W:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.) Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole. AWF, Wrocław.
- Kozielecki J. (1969) Rozwiązywanie problemów. PZWS, Warszawa.
- Kozielecki J. (1975) Strategia psychologiczna. NK, Warszawa.
- Kozielecki J. (1977) Psychologiczna teoria decyzji. PWN, Warszawa.
- Kozłowska A. (1996) Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Król-Fijewska (1992) Trening asertywności. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa.
- Krzyżewska J. (1998) Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. AUOMEGA, Suwałki.
- Kuczyńska A., Rzepa T. (2000) Lekcja wychowania fizycznego jako obszar wspomagający relację rodzice–dziecko. [W:] T. Koszczyk, M. Lewandowski (red.) Zajęcia ruchowe w kształceniu zintegrowanym. AWF, Wrocław.
- Kuźma I., Kłapa W. (1993) Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogiczne kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kwaśnica R. (1990) Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. [W:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) Ku pedagogii pogranicza. UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń.
- Kwiatkowska H. (1988) Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984) Stress. Appraisal and Coping. Springer, New York.
- Lewowicki T. (1993) Dylematy aksjologii i teologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli. Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogiczne kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Lipiec J. (2003) Człowiek i piłka. Ontologiczne refleksje o piłce – jako partnerze, medium, kryterium. [W:] T. Koszczyk, J. Dembiński (red.) Instrumentalne wykorzystanie gier z piłką. AWF, Wrocław.

- Łobocki M. (1975) Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. WSiP, Warszawa.
- Majewicz P. (1999) Ja i inni – Skala do badań zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 448–454.
- Majorowski M. (1999) Przykładowe konspekty ćwiczeń, zabaw i gier z piłką kształtujących zachowania asertywne. [W:] T. Rzepa (red.) Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. *Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką*. AWF, Wrocław.
- Majorowski M. (2000) Transfer wybranych elementów sprawności fizycznej na poziom asertywności uczniów na lekcjach wychowania fizycznego. [W:] T. Koszczyk (red.) Transfer w procesie wychowania fizycznego. AWF, Wrocław, 177–183.
- Majorowski M. (2005) Rola aktywności ruchowej z piłką na lekcji wychowania fizycznego w doskonaleniu umiejętności asertywnych i zdolności motorycznych ucznia w wieku 11–12 lat. Praca doktorska, AWF, Wrocław.
- Malina R.M. (1999) Wychowanie fizyczne i jego sfera fizyczna. Światowy Kongres Wychowania Fizycznego, Berlin. AWF, Wrocław.
- Małkiewicz E. (2003) Diagnoza dziecka z zaburzeniami zachowania i jej zastosowanie w pracy pedagoga szkolnego. [W:] A. Czapiga (red.) Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Mały słownik języka polskiego (1993). PWN, Warszawa.
- Mączyński J. (1991) Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 4, XXXIV, 619–629.
- Miłkowska-Olejniczak G. (1999) Syndrom agresywności polskiej młodzieży. [W:] Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Naglak Z. (2003) Wielopodmiotowe gry z piłką środkiem aktywizacji procesu socjalizacji uczniów. [W:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.) Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole. AWF, Wrocław.
- Newcomb T. (1962) Dwa typy nastawienia wobec przeszkód. [W:] A. Malewski (red.) Zagadnienia psychologii społecznej. Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1976) O poznawaniu i ocenie samego siebie. NK, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1989) Psychologia wychowawcza. Świadomość, aktywność i stosunki interpersonalne. PWN, Warszawa.
- Niewęglowski J. (1997) Sport i wychowanie. [W:] Z. Dziubiński (red.) Teologia i filozofia sportu. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa.
- Nowaczyk C. (1985) Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. PWN, Warszawa–Poznań.
- Okoń W. (1984) Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa.
- Oleś M. (1998) Asertywność w okresie wczesnej adolescencji. TNKUL, Lublin.
- Orcholski A. (1985) Przygotowanie do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego w Krakowie. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 39.

- Orcholski A., Pawlak A. (1987) Ocena przygotowania do zawodu w opiniach studentów AWF w Krakowie. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 39.
- Osiński W. (1996) Zarys teorii wychowania fizycznego. AWF, Poznań.
- Ossowski R. (1997) Znaczenie akceptacji siebie i celów rehabilitacji w rozwoju wartości i możliwości osoby niepełnosprawnej. [W:] B. Kaja (red.) Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja. T. 1. WSP, Bydgoszcz.
- Palka S. (1999) Podejście jakościowe w procesie poznania dydaktycznego. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) Tendencje w dydaktyce współczesnej. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Panfil R. (2001) Gry z piłką jako zjawisko społeczne. *Człowiek i Ruch*, 1 (3), 34–45.
- Panfil R. (2002) Gry z piłką a gry społeczne – funkcje i zależności. *Człowiek i Ruch* 1 (3), 6–14.
- Pankowska D. (2002) Konstruowanie i ewaluacja programów wychowawczych. Kształtowanie umiejętności wychowawczych. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Pawłucki A. (1996) Pedagogika wartości ciała. AWF, Gdańsk.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów (1999). MEN, Warszawa.
- Popkin R.H., Stroll A. (1994) Filozofia. Zysk i S-ka, Poznań.
- Porębska M. (1982) Osobowość i jej kształcenie w dzieciństwie i młodości. WSiP, Warszawa.
- Portmann R. (1999) Gry i zabawy przeciwko agresji. Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Przewęda R. (1980) O zmianach motorycznych w życiu człowieka. PTNKF, Warszawa.
- Puślecki W. (2000) Jedności jedność w wielości zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. [W:] E. Mówek, R. Więckowski (red.) Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Raczek J. (1991) Podstawy szkolenia sportowego dzieci i młodzieży. RCMS, Warszawa.
- Resiak M., Drabik J. (2000) Sprawność i wydajność fizyczna oraz osiągnięcia szkolne w świetle badań ciągłych. [W:] R. Muszkieta, M. Bronikowski (red.) Wychowanie fizyczne w nowym systemie edukacji. AWF, Poznań.
- Reykowski J. (1966) Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu. PWN, Warszawa.
- Rokita A., Rzepa T. (2000) Metodyka zespołowych gier. Przewodnik do ćwiczeń. AWF, Wrocław.
- Rokita A., Rzepa T. (2002) Bawiąc – uczę się. Piłki edukacyjne w kształceniu zintegrowanym. AWF, Wrocław.
- Rokita A., Rzepa T. (2003) Piłki edukacyjne „Edubal” w kształceniu zintegrowanym. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 10, 3–12.
- Rokita A., Rzepa T. (2005) Piłki edukacyjne w kształceniu wczesnoszkolnym. AWF, Wrocław.
- Różańska-Kowal J. (1999) Niewłaściwe postawy rodzicielskie jako przyczyna trudności w nauce i patologicznych zachowań społecznych młodzieży. [W:] W. Kojs,

- R. Mrózek, R. Studenski (red.) Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Rzepa T. (1987) Kontrola procesu dydaktycznego zespołowych gier sportowych w opiniach studentów. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 46.
- Rzepa T. (1991) Kształcenie umiejętności nauczycielskich studentów Akademii Wychowania Fizycznego w zespołowych grach sportowych. Praca doktorska. AWF, Wrocław.
- Rzepa T. (1994a) Kształcenie umiejętności nauczycielskich studentów AWF w zespołowych grach sportowych. *Kwartalnik Naukowy*, 4, 77–109.
- Rzepa T. (1994b) Ocena zmiany nastawienia do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego studentów AWF we Wrocławiu. *Kwartalnik Naukowy*, 4, 31–43.
- Rzepa T. (1994c) O konieczności nowelizowania programów kształcenia ze względu na style funkcjonowania jednostki w grupie. [W:] B. Czabański, T. Koszczyk (red.) *Dydaktyka wychowania fizycznego*. AWF, Wrocław.
- Rzepa T. (1998) Ćwiczenia zabawy i gry z piłką inspiracją dla rozwoju wybranych właściwości osobowościowych ucznia. *Kultura i Edukacja*, 4, 109–117.
- Rzepa T. (1999) Gry, zabawy i ćwiczenia z piłką jako środek doskonalenia umiejętności decyzyjnych ucznia. Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. [W:] T. Rzepa (red.) *Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką*. AWF, Wrocław.
- Rzepa T. (2000a) Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką instrumentem pedagogiki humanistycznej. [W:] J. Kielbasiewicz-Drozdowska, M. Marcinkowski (red.) *Interdyscyplina zagadnienia aktywności rekreacyjnej, sportowej i turystycznej końca XX wieku*. WSD, Poznań.
- Rzepa T. (2000b) Ćwiczę z piłką. [W:] Z. Żukowska, T. Maszczak, S. Sulisz (red.) *Ja, zdrowie, ruch. Poradnik dla młodzieży, rodziców i nauczycieli*. Warszawa.
- Rzepa T. (2003) Aktywność ruchowa z piłką w osiąganiu wybranych celów kształcenia w zakresie języka polskiego w II klasie szkoły podstawowej. [W:] T. Koszczyk, J. Dembiński (red.) *Instrumentalne wykorzystanie gier z piłką*. AWF, Warszawa.
- Rzepa T., Rokita A. (1999) Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli w w- w szkolnym wychowaniu fizycznym. [W:] Kolektiv autoru (red.) *Alternativni pohybové aktivity děti a mládeže*. Masarykova Univerzita v Brně. Pedagogická Fakulta, Brno.
- Rzepa T., Rokita A. (2000) Wykorzystanie ćwiczeń z piłkami dla wspomagania umiejętności uczenia się. [W:] R. Muszkieta i M. Bronikowski (red.) *Wychowanie fizyczne w nowym systemie edukacji*. AWF, Poznań.
- Rzepa T., Rokita A. (2001) Exercise, plays and games with the ball in the process of acquiring subject proficiency in mathematics in grades I–III of a primary scholl. [W:] J. Pawlik (red.) *Proceedings of the role of physical education and sportive transition countries of central Europe*. Masarykova Univerzita v Brně. Pedagogická Fakulta, Brno.

- Rzepa T., Rokita A., Popowczak M., Lesz A. (2001) Empatia oraz zainteresowania aktywnością ruchową uczniów szkół ponadpodstawowych. Gry z piłką w kulturze fizycznej. *Człowiek i Ruch*, 2001, 1(3), 96–99.
- Rzepa T., Węglowska-Rzepa K. (1996) Rodzaje komunikatów „Ja – inni” w opiniach i oczekiwaniach studentów AWF we Wrocławiu. *Dydaktyka wychowania fizycznego*. AWF, Wrocław.
- Rzepa T., Węglowska-Rzepa K. (1998) Zachowanie się w sytuacjach trudnych w zależności od stylu funkcjonowania jednostki w grupie a podejmowanie ról organizatorskich. *Uczenie się i nauczanie w sytuacjach trudnych*. [W:] T. Koszczyc (red.) *Dydaktyka wychowania fizycznego*. AWF, Wrocław.
- Rzepa T., Węglowska-Rzepa K. (2001) Supporting of modification of behaviours through exercises, plays and games with use of a video camera and a monitor. *Mołoda Sportivna Nauka Ukraini*, Lviv.
- Rzepa T., Węglowska-Rzepa K. (2002) Doświadczenia empatyczne a możliwości integrowania uczniów. [W:] T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.) *Integracja w procesie kształcenia i wychowania fizycznego*. AWF, Wrocław.
- Sawicka K. (red.) (1998) *Socjoterapia*. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. MEN, Warszawa.
- Sawicki M. (1996) *Hermeneutyka pedagogiczna*. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Siwiński W. (2004) Wiedza nauczycieli wychowania fizycznego wobec współczesnych przemian edukacyjnych w Polsce w perspektywie jutra. [W:] T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak (red.) *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław.
- Słupik B. (1970) Badania nad przygotowaniem studentów WSWF we Wrocławiu do pracy dydaktyczno-wychowawczej z zakresu zespołowych gier sportowych. *Rozprawy Naukowe WSWF we Wrocławiu*, VIII.
- Sparks W. R. (1995) *Istota poczucia własnej wartości*. Ravi, Łódź.
- Spionek M. (1973) *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa.
- Straś-Romanowska M. (2002) Mądrość człowieka starego – nawiązanie do teorii C.G. Junga. *Psyche w sidłach iluzji*. [W:] R. Saciuk (red.) *O psychoanalizie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Strzyżewski S. (1990) *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. WSiP, Warszawa.
- Szewczuk W. (1979) *Słownik psychologiczny*. WP, Warszawa.
- Szłosek F. (1995) *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Puławskiego: Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Szmajke A., Zomerska I. (2003) *Blaski i cienie rywalizacji. Organizacja społeczna a ustosunkowanie się do innych ludzi, czyli o dwóch typach egoizmu*. [W:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.) *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław.

- Świrko-Pilipczuk (1999) Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Tomaszewski T. (1975) *Człowiek i otoczenie*. [W:] T. Tomaszewski (red.) *Psychologia*. PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1986) *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa.
- Węgliński A. (1989) Trafność kwestionariuszy rozumienia empatycznego innych ludzi. [W:] R.Ł. Draba (red.) *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Węgłowska-Rzepa K. (1993) Style funkcjonowania w grupie a spostrzeganie innych ludzi. [W:] A. Oleszkowicz (red.) *Adolescencja – wybrane aspekty rozwojowe i wychowawcze. Ujęcia teoretyczne i empiryczne weryfikacje*. Acta Universitatis Wratislaviensis no 1555, *Prace Psychologiczne XXXV*, Wrocław.
- Węgłowska-Rzepa K. (1995) Technika badania stylu funkcjonowania jednostki w grupie oraz jej zastosowanie w naukach pedagogicznych i sporcie. [W:] B. Czabański, T. Koszyc (red.) *Dydaktyka wychowania fizycznego. Materiały konferencyjne*. AWF, Wrocław, 399–407.
- Węgłowska-Rzepa K., Rzepa T. (1995) Rodzaje komunikacji „ja – inni” a style funkcjonowania w grupie. [W:] B. Czabański, T. Koszyc (red.) *Dydaktyka wychowania fizycznego. Materiały konferencyjne*. AWF, Wrocław.
- Węgłowska-Rzepa K., Rzepa T. (1997) Spostrzeganie sytuacji trudnych i działanie w nich z perspektywy ucznia i nauczyciela. [W:] T. Koszyc (red.) *Dydaktyka wychowania fizycznego. Materiały konferencyjne*. AWF, Wrocław.
- Więckowski R. (1991) Edukacja wczesnoszkolna – jej istota, podstawowe problemy. *Życie Szkoły*, 2, 67–75.
- Więckowski R. (1993) *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Więckowski R. (1994) *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo WSPTWP, Warszawa.
- Williams C. (1999) *Potrzeby dietetyczne a zaangażowanie w aktywność fizyczną u ludzi młodych*. Światowy Kongres Wychowania Fizycznego, Berlin. AWF, Wrocław.
- Wołoszyn S. (1998) *Pedagogiczne wędrówki przez wiedzę i zagadnienia*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Wróblewska K. (1986) Niedostatki przygotowania zawodowego młodych nauczycieli wychowania fizycznego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 43.
- Zatoń K. (1995) Przekaz słowny na lekcjach wychowania fizycznego. *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 48.
- Zimbardo P., Ruch F. (1994) *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa.
- Żak A. (2004) 100 gier i zabaw ruchowych dla dzieci 6-letnich z wykorzystaniem piłek edukacyjnych Edubal. AWF, Wrocław.
- Żukowska Z. (1986) System dydaktyczno-wychowawczy uczelni wychowania fizycznego a model nauczyciela wychowania fizycznego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, 43.

Spis tabel i rycin

- Tabela 1. Porównanie negatywnego poczucia własnej wartości z pierwszego i drugiego badania pomiędzy grupą eksperymentalną (za: Dudkowski 2005); s. 23
- Tabela 2. Porównanie pozytywnego poczucia własnej wartości z pierwszego i drugiego badania pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną (za: Dudkowski 2005); s. 24
- Tabela 3. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej (E) 11-latków (za: Majorowski 2005); s. 37
- Tabela 4. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej (P) 11-latków (za: Majorowski 2005); s. 37
- Tabela 5. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej (E) 12-latków (za: Majorowski 2005); s. 37
- Tabela 6. Charakterystyka zmiennych z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej (P) 12-latków (za: Majorowski 2005); s. 38
- Tabela 7. Wartości punktowe w zakresie respektowania zachowań społecznych i przestrzegania przepisów gry; s. 51
- Tabela 8. Zestawienie stylów funkcjonowania w grupie osób badanych (wskaźnik procentowy); s. 85
- Tabela 9. Liczebność osób z dominacją poszczególnych stylów w grupie studentów i nauczycieli; s. 86
- Tabela 10. Style funkcjonowania w badanej grupie; s. 89
- Tabela 11. Komunikacja niekonstruktywna i konstruktywna w badanej populacji (w wartościach medianowych); s. 89
- Tabela 12. Style funkcjonowania jednostki w grupie a prezentowane zachowania studentów w sytuacjach trudnych; s. 93
- Rycina 1. Piłki edukacyjne w realizacji funkcji dydaktycznych, wychowawczych i motorycznych; s. 62
- Rycina 2. Instrumentalne i podmiotowe ujęcie procesu dydaktycznego; s. 80
- Rycina 3. Nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia (Rzepa, Rokita 1999); s. 81
- Rycina 4. Różnice w orientacji funkcjonalnej i humanistycznej w szkolnym wychowaniu fizycznym oraz ich funkcje; s. 100

Summary

The problems presented in this monograph result from the author's many years of scientific research. Initially, it focused on the physical education teachers' pedeutology and resulted in a dissertation "Shaping the teaching skills of Physical Education Academy students in team sports games". One of many significant conclusions drawn in it is the necessity of introducing elements of learning and teaching psychology, as well as pedagogy into classes in order to interpret the behavior manifested by the future physical education teachers during movement activities with balls. Taking the dissertation aspects into consideration, research of creational and recreational values of ball exercises, ball playing and ball games was undertaken; that corresponded with determining the aim for the above-mentioned types of movement activities in school physical education.

The innovative concept of movement activity as a means of an individual child's development in school physical education shows that such personality characteristics as self-confidence, emphatic skills, assertiveness, decision-making skills and also stress coping can be acquired and amplified, and that hedonism becomes a motivational value for movement activity. Therefore, presented in this monograph are the research and description of the above-mentioned values in the context of school physical education and education of future teachers.

The research, but also the author's observations and experiences resulted in a concept of linking movement activities with mental activities using educational balls while fulfilling chosen educational content in integrated education. The presented monograph consists of three chapters.

The first chapter describes autotelic values of ball exercises, ball playing and ball games in a humanistic orientation; it also presents the research results confirming the potential of these movement activities in acquiring and amplifying such student's personality characteristics as: self-confidence, assertiveness, empathy and also, to some extent, decision-making skills. Another fact that remains significant for the educational usage is the possibility of utilizing ball exercises, ball playing and ball games to correct behaviors and to socialize pupils.

The second chapter contains information about utilization of the balls in integrated education. Educational ball packs (94 balls of four different colors, marked with numbers, letters, math signs and @) used for fulfilling didactic and educational go-

als, simultaneously become a medium that allows, apart from reductioning movement shortages of children in a creative, attractive way, also to improve the efficiency of integrated education in the fields of Polish language, foreign language, maths, chosen areas of fine arts or natural sciences.

The third chapter deals with professional training of the future teachers. Acquiring knowledge and teacher's skills takes place during didactic activities when students discover and amplify some personality traits essential for a physical education teacher's professional orientation. The traits that are most desired are directed to reaching collective didactic and educational goals; they arise, however, from the individual personality predispositions. They include management, coordination, initiative skills, etc.

When entering interactions with different persons, an individual shows the tendency to behave in a roughly similar and occasionally repeating manner, which is defined as the individual's style of functioning in a group. It implies the behavior characteristic of the person, which manifests itself when staying around and working with people. The type of behavior is a specific set of activities conducted by a subject: pupil, student, teacher. It is also a mode of accomplishing tasks, communicating demands and expectations, and also satisfying one's own needs. There are five main styles of individual functioning in a group: managing, cooperative, subordinative, withdrawing, destructive. The two first styles are considered active styles, desirable for teacher's profession, another two are passive styles, considered rather unfavorable, whereas the destructive style is an active one but not directed at accomplishing group goals. The research conducted in this regard proves that students are inclined to destructive behaviors over managing behaviors, whereas teachers present dominating managing over destructive behaviors. The key element of adequate interpersonal relations, including teacher-pupil relation, consists of skilful communicating. Efficient communication takes place only when the receiver understands the information in the way the sender intended, when he understands the sender's intentions. Research was undertaken in order to determine the relation between styles of functioning in a group and ways of communicating. Pointing at this relation is a significant effect of that research, as it was proved that students possessing styles desired in the teacher's profession (active) tend to frequently use messages such as: ordering, managing, commanding, dictating solutions, and also drawing the pupils' attention or cheering up. On the other hand, using such messages too frequently and inadequately to the situation or pupils' problems may cause an authoritarian relation to pupils. According to Gordon, relations become formalized, while messages such as ordering and managing are described by him as destructive.

A child, the subject of the didactic and educational influence, is the most important aspect of that process. Therefore objective efficiency, competence and aspiring for creative practicing of the pedagogic art must concentrate the teacher on causing the desired changes in a child's individual development (body, mind, soul) and in his/her style of living.