STUDIA I MONOGRAFIE
AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

NR 94

Tadeusz Rzepa

AKTYWNOŚĆ RUCHOWA Z PIŁKĄ A EDUKACJA DO KULTURY FIZYCZNEJ W ASPEKCIE WARTOŚCI HUMANISTYCZNYCH I POZNAWCZYCH

WYDANIE DRUGIE ZMIENIONE

Wrocław 2009

KOMITET WYDAWNICZY
Tadeusz Bober (przewodniczący), Bogusława Idzik (sekretarz), Artur Jaskólski
Lesław Kulmatycki, Zbigniew Naglak, Krystyna Rożek-Piechura
Alicja Rutkowska-Kucharska, Marek Woźniewski

RECENZENCI
Zbigniew Naglak
Tadeusz Rychta

REDAKTOR
Katarzyna Sosnowska

PROJEKT OKŁADKI
Agnieszka Nyklasz

KOREKTOR
Stanisława Trela

REDAKTOR TECHNICZNY
Beata Irzykowska

Pierwsze wydanie ukazało się pod tytułem: „Humanistyczne i poznawcze wartości aktywności z piłką w wychowaniu fizycznym" (Wrocław 2006)

© Copyright by Wydawnictwo AWF Wrocław, 2009

ISSN 0239-6009
ISBN 978-83-89156-90-7

Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
51-684 Wrocław, ul. Adama Mickiewicza 98
www.awf.wroc.pl/wydawnictwo
Wydanie II zmienione

Spis treści

Od autora 5

CZĘŚĆ PIERWSZA

1. Podstawy teoretyczne koncepcji innowacyjnego wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w wychowaniu fizycznym 8

2. Cel badań, hipotezy, pytania badawcze 24

3. Materiał badawczy i metoda badań 26
   3.1. Metoda badań 27
   3.2. Techniki i narzędzia badawcze 28
   3.3. Projekt badawczy 30
   3.4. Zmienna niezależna (aktywność ruchowa z piłką) 31
   3.5. Zmienne zależne 39
      3.5.1. Zmienna niezależna a wzmacnianie poczucia własnej wartości 39
      3.5.2. Zmienna niezależna a umiejętności empatyczne 45
      3.5.3. Zmienna niezależna a umiejętności asertywne 49
      3.5.4. Zmienna niezależna a umiejętności decyzyjne, komunikowanie się i aktywność emocjonalna 54
      3.5.5. Zmienna niezależna a korekcja zachowań 61

4. Analiza wyników badań 66
   4.1. Związek aktywności ruchowej z piłką ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości 66
   4.2. Związek aktywności ruchowej z piłką z umiejętnościami empatycznymi 69
   4.3. Związek aktywności ruchowej z piłką z nabywaniem umiejętności asertywnych 72
   4.4. Związek aktywności ruchowej z piłką z nabywaniem umiejętności decyzyjnych, komunikowania się i aktywności emocjonalnej 76
   4.5. Aktywność ruchowa z piłką a korygowanie zachowań w procesie wychowawczym 78

5. Wnioski 84

CZĘŚĆ DRUGA

1. Czynniki warunkujące przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego do zawodu 88

2. Czynniki określające umiejętności pedagogiczne nauczyciela wychowania fizycznego 93

3. Kształcenie umiejętności nauczycielskich z wykorzystaniem gier z piłką dla realizacji celów kultury fizycznej 110
PODSUMOWANIE 115
Bibliografia 118
Wykaz rycin i tabel 126
Summary 127

Od autora

Niniejsza publikacja to podsumowanie wielu lat badań i studiów nad kreacyjnymi i rekreacyjnymi wartościami ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w rozwoju indywidualnym ucznia. Prezentowane zmienione i poprawione wydanie monografii* to rezultat ujęcia badań własnych w taki układ edytorski, który pozwoli Czytelnikowi łatwo zorientować się w podjętej problematyce badawczej. Nowa wersja książki jest uzupełniona m.in. o podstawy teoretyczne innowacyjnego wykorzystania w wychowaniu fizycznym aktywności ruchowej z piłką oraz bardziej szczegółową charakterystykę zmiennej niezależnej i zmiennych zależnych w eksperymencie pedagogicznym**. Przedstawiona jest w niej także struktura postępowania dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela w tworzeniu środków korygujących zachowania uczniów aktywnością ruchową z piłką.

Niniejsze opracowanie ma w części pierwszej charakter poznawczy, odnoszący się do znaczenia ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w rozwoju indywidualnym. Część druga zawiera wybrane aspekty wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w doskonaleniu umiejętności nauczycielskich studentów, a także możliwości zastosowania efektów empirycznych w uzupełnianiu wiedzy i wzbogacaniu umiejętności nauczycieli wychowania fizycznego.

Stały postęp dokonujący się w teorii wychowania fizycznego, dydaktyce wychowania fizycznego i teorii gier zespołowych jest istotnym i niejedynym elementem warunkującym nową jakość szkolnego wychowania fizycznego. Sięganie do osiągnięć współczesnej psychologii i pedagogiki pozwala na holistyczne ujmowanie wychowanka w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jego wszechstronnego rozwoju osobowości i przygotowania do życia we współczesnym społeczeństwie. Stąd też interdyscyplinarne podejście do problematyki edukacyjnej w wychowaniu fizycznym wzbogaca ten proces.

Własną koncepcję badawczą, wspartą wiedzą o kulturze fizycznej, wiedzą psychologiczną dotyczącą podstawowych mechanizmów społecznego funk-

---

* Poprzednie wydanie ukazało się pod tytułem „Humanistyczne i poznawcze wartości aktywności z piłką w wychowaniu fizycznym". *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 2006, nr 83.

** Wykorzystano tu też fragmenty publikacji „Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką" pod red. T. Rzepy (2005).

cjonowania dzieci i wiedzą pedagogiczną związaną ze specyfiką problemów wychowawczych odniesiono do nowatorskiego ujęcia aktywności ruchowej z piłką jako środka, a nie celu, w szkolnym wychowaniu fizycznym. Wykorzystując własne doświadczenia oraz badania, wskazuje się na sensowność uczynienia z wychowania fizycznego jako szkolnego przedmiotu środka stymulującego wszechstronny rozwój ucznia w jego sferze zarówno biologicznej, jak i psychologicznej, osobowościowej. Z tego też wynika skłanianie się ku orientacji humanistycznej w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w którym dobro dziecka staje się celem nadrzędnym, a udział w aktywności ruchowej z piłką służy jego ogólnemu rozwojowi indywidualnemu.

Przyjęty pogląd, w którym nie gra, a dziecko jest najważniejszym obiektem procesu edukacyjnego, sprawia, że innego znaczenia dla praktyki pedagogicznej nabiera aktywność ruchowa z piłką (gra, zabawa, ćwiczenie). Proces kształcenia sprawności ruchowej, celowo zorientowany we wspomnianych formach aktywności na dziecko, rozbudza i wzbogaca całą sferę przeżyć i emocji ucznia. Odnosi się to również do jego relacji interpersonalnych z partnerami i konkurentami, wywołanych różnymi sytuacjami podczas gry.

Gry, zabawy i ćwiczenia z piłką należą do najbardziej lubianych przez dzieci form aktywności ruchowej, w których różnorodność, niepowtarzalność, dynamika, zdobywanie doświadczeń społecznych, emocjonalnych, umysłowych, możliwość doznawania radości i przyjemności stają się dla nich niezaprzeczalnymi wartościami. Bogactwo tych form wykorzystano do rozpoznawania i interpretowania aktywności ruchowej z piłką jako środka wychowawczego w modyfikowaniu zachowań uczniów, a także w określaniu roli gier, zabaw i ćwiczeń z piłką w doskonaleniu właściwości osobowościowych ucznia, takich jak wzmacnianie poczucia własnej wartości, zdobywanie umiejętności empatycznych czy nabywanie umiejętności decyzyjnych.

Wyniki przeprowadzonych badań można wykorzystać w procesie wychowawczym, korygującym funkcjonowanie jednostki w grupie, oraz w doskonaleniu właściwości osobowościowych ucznia przy zachowaniu jego harmonijnego rozwoju w zakresie sprawności fizycznej i ruchowej. Ponadto w istotny sposób uzupełniają programy kształcenia przyszłych nauczycieli, obejmując wiedzę specjalistyczną i umiejętności nauczycielskie – stwarzają studentom możliwości rozpoznawania i wzbogacania ich właściwości osobowościowych, niezbędnych dla orientacji zawodowej.

CZĘŚĆ PIERWSZA

1

Podstawy teoretyczne koncepcji innowacyjnego wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w wychowaniu fizycznym

Wychowanie fizyczne w systemach edukacyjnych pełni istotną funkcję dydaktyczno-wychowawczą. Jednak badania nad stanem i statusem wychowania fizycznego prowadzone w szkołach na świecie wskazują, że prestiż tego przedmiotu w wielu krajach staje się coraz niższy. Świadczy o tym redukcja godzin, ograniczanie środków finansowych, braki bazowe i nieodpowiednie przygotowanie kadrowe. Wychowanie fizyczne spychane jest na pozycje defensywne i jest coraz bardziej marginalizowane (Hardman, Marshall 1999). Podobne opinie przedstawiono podczas 5th Annual Congress of the European College of Sport Science (Avela i wsp. 2000). Wskazywano tam na zmniejszające się zainteresowanie aktywnością ruchową m.in. w Belgii, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech. Niedocenianie, a nawet deprecjacja wychowania fizycznego przez władze wielu państw ma różnorodne podłoże – poza ekonomicznym, politycznym czy środowiskowym należy wskazać również brak wiedzy i świadomości o rzeczywistych wartościach tego przedmiotu szkolnego.

Polska nie odbiega od pozostałych państw, gdyż np. wyniki badań przedstawione w raporcie Oleśniewicza i Czyża (2004) wskazują na zmniejszanie się zdecydowanie pozytywnego nastawienia do wychowania fizycznego i aktywności sportowej już u uczniów czwartych klas szkoły podstawowej. Podobna sytuacja jest wśród młodzieży szkolnej (liceum profilowane). Na podstawie wyników dziesięcioletnich badań porównawczych prowadzonych dla tej samej kategorii wiekowej Kuśnierz (2005) dostrzega nawet degradację rangi wychowania fizycznego.

Równie niepokojące wyniki, dotyczące nieuczestniczenia uczniów w lekcjach wychowania fizycznego, świadczą o braku wiedzy na temat wartości aktywności ruchowej jako istotnego stymulatora rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego (Malska-Śmiałowska, Kołodziej 2005). Przedstawione niekorzystne tendencje w podejściu do wychowania fizycznego i sposobach jego realizacji nie napawają optymizmem, mimo osiągnięć teorii wychowania fizycznego i jej szczególnego rozwoju w ubiegłym wieku. Całokształt ówczesnej wiedzy o wychowaniu fizycznym jest zawarty w pracach o charakterze normatywno-spekulatywnym. Dalsza ewolucja i osiągnięcia teorii wychowania fizycznego związane były z badaniami o charakterze normatywno-empirycznym i empirycznym, odnoszącym się również do zagadnień pedeutologicznych.

W badaniach nad wychowaniem fizycznym wykorzystywano początkowo dorobek jedynie nauk biologicznych i społecznych, a dopiero później również psychologii, socjologii, antropologii, filozofii i innych. W pracach teoretycznych i empirycznych, m.in. Piaseckiego, Osmolskiego, Kraka, Sikorskiego i Krawczyka, dotyczących modelu nauczyciela wychowania fizycznego, eksponowano jego właściwości osobowościowe, wybór metody nauczania i postawę ogólną, wynikającą z doświadczeń osobistych (praktyka szkolna, nadzór pedagogiczny). Obecny wymiar teorii wychowania fizycznego ugruntowały osiągnięcia działalności naukowo-badawczej uwzględniającej obszary pedagogiki zbliżone do orientacji humanistycznej (Demel, Skład 1974; Strzyżewski 1982; Bukowiec 1992; Osiński 1996; Pawłucki 1996; Grabowski 1997; Koszczyc 1998), w której największy nacisk kładziony jest na indywidualny rozwój dziecka. Nadrzędna w stosunku do teorii wychowania fizycznego jest kultura fizyczna, która w szerszym aspekcie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych uwzględnia rozwój i funkcjonowanie człowieka jako twórcy tej kultury i jej uczestnika. W przedstawionych we współczesnych koncepcjach celach i funkcjach wychowania fizycznego eksponuje się harmonijny rozwój biologiczny oraz kształtowanie określonych dyspozycji motywacyjnych do udziału w różnych formach aktywności ruchowej. Humanistyczne nurty XX w. obejmują w pedagogice te prądy i systemy, które opowiadały się za godnością i prawami do pełnego duchowego rozwoju, a przeciw wszelkiej pedagogii autorytarnej, represyjnej i przymusowej, zniewalającej dziecko i manipulującej nim w imię jego dobra rzekomo, bo w sposób określany przez świat ludzi dorosłych. Tymczasem

wychowanie humanistyczne widzi w dziecku, uznaje, szanuje i ceni przede wszystkim człowieka (Wołoszyn 1998).

Wyjaśnienie wielu problemów nurtujących nie tylko teoretyków, lecz także praktyków wychowania fizycznego spowodowało, zdaniem Strzyżewskiego (1982), konieczność prowadzenia badań naukowych. Autor ten uważał, że udział w pracach naukowych psychologów, pedagogów, socjologów i filozofów może wyrównać dysproporcje w rozwoju nauk i jest zgodny z tendencją do kompleksowego i wszechstronnego badania zjawisk i procesów życia zbiorowego ludzi. Uzyskane efekty, przekładane na działalność nauczyciela wychowania fizycznego w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, świadczyły o mniejszym znaczeniu intuicji i doświadczenia, a większym – rzetelnej wiedzy i umiejętności. Badacz odniósł się krytycznie do koncepcji behawiorystycznej, pozwalającej modyfikować zachowania człowieka (ucznia) bodźcami środowiskowymi (zewnętrznymi) przy użyciu metod i technik zmiany reakcji, w których znaczącą rolę odgrywał system nagród i kar. Strzyżewski oparł się na opracowaniach Kozieleckiego (1976), zawierających koncepcję poznawczą człowieka, w której uznano możliwość sterowania czynnościami (zachowaniami) za pomocą informacji. Zwolennicy tej koncepcji, m.in. Tomaszewski (1978) i Reykowski (1978), uważają, że środowisko jest istotnym regulatorem zachowań i dlatego odgrywa znaczącą rolę we własnej aktywności człowieka w procesie wychowania, którego efektem powinny być zmiany w osobowości ucznia. Strzyżewski sięgnął również do prac psychologów zajmujących się m.in. problematyką decyzji (Kozielecki 1977) i psychologii rozwojowej (Żebrowska 1975).

Opracowania naukowe, dotyczące obszarów praktyki szkolnej wszystkich poziomów edukacyjnych, znajdowały swoje miejsce w teorii wychowania fizycznego. W dużym stopniu przyczyniły się one do tworzenia nowej teorii szkolnego wychowania fizycznego, w którym to procesie znaczący udział mieli m.in. Demel (1973), Jaworski (1977) i Zuchora (1980). Demel (1973) przedstawił koncepcję, w której największy nacisk kładziony jest na fizyczne funkcjonowanie człowieka w subiektywnym, tj. jego własnym, odczuciu i otoczeniu społecznym oraz eksponowana jest rola zdrowia, budowy i postawy ciała, odporności, sprawności i urody. Postuluje się w niej również podniesienie ucznia do rangi czynnego podmiotu odpowiedzialnego za własny rozwój, zintelektualizowanie procesu wychowania fizycznego, pomoc uczniowi w rozumieniu samego siebie

i swoich potrzeb. Nowoczesne szkolne wychowanie fizyczne powinno być łączone z tendencjami rozwojowymi systemu oświaty. Nie wolno przy tym zapominać o konieczności humanizacji procesu wychowania fizycznego, tj. uczłowieczeniu ciała i dostosowaniu jednostki do norm społecznych.

Teorię wychowania fizycznego postrzegano jako podstawę w procesie kształcenia kadr wychowawców fizycznych, jako całość wiedzy o wychowaniu fizycznym, a szerzej o kulturze fizycznej, oraz jako integralną część teorii wychowania, tj. wysoce wyspecjalizowaną gałąź pedagogiki, dysponującą własnymi metodami pozwalającymi badać rzeczywistość, gromadzić i klasyfikować fakty, ustalać związki i zależności i na tej podstawie formułować obiektywne prawa rządzące procesem wychowania fizycznego (Demel, Skład 1974).

Osiągnięcia dydaktyki przedmiotowej osadzają teorię wychowania fizycznego w orientacji humanistycznej. Dlatego też nowoczesne ujęcie wychowania fizycznego przejawia się w dążeniu do wszechstronnego rozwoju wychowanka, wyzwoleniu w nim aktywności twórczej, poznawczej, behawioralnej. Kształtowanie postaw prosomatycznych od najmłodszych lat dziecka daje możliwość przygotowania do całożyciowej troski o sprawność intelektualną i ruchową, gwarantującą samodzielność do ostatnich chwil życia. W wymiarze ontologicznym i aksjologicznym teorię fizycznej edukacji przedstawił Grabowski (1997), który wskazał na aksjomatyczny fundament wychowania fizycznego, tworzący koncepcję człowieka jako istoty biospołecznej. Efektem takiego oddziaływania środkami fizycznymi na organizm człowieka są zmiany morfofunkcjonalne (przyrost masy ciała, zwiększenie wydajności, siły, szybkości). Rozwój człowieka jako istoty społecznej jest natomiast możliwy dzięki zdolności jego psychiki do reagowania na bodźce społeczne, co jest zgodne z prawidłowościami wyjaśnianymi przez nauki humanistyczne. Oczekiwanym efektem oddziaływań środkami pedagogicznymi na osobowość jest rozbudzanie skłonności do określonych prospołecznych i prosomatycznych zachowań emocjonalnych.

„W nowoczesnym ujęciu istotą wychowania fizycznego, jako wszechstronnego wychowania w szerokim rozumieniu tego pojęcia, jest oddziaływanie na całą osobowość wychowanka, a więc ukształtowanie zarówno jego kompetencji aksjologicznych (odnoszących się do sfery emocjonalno-wolicjonalnej), jak i technologicznych (dotyczących sfery intelektualno-sprawnościowej" (Grabowski 1997, s. 64).

Weryfikacja teorii wychowania fizycznego badaniami empirycznymi tworzy przestrzeń do eksploracji nowych obszarów konkretnej rzeczywistości pedagogicznej, specyficznej dla wychowania fizycznego. To jest też powodem, dla którego Osiński (1996) poświęca dużo uwagi promocji zdrowia i upowszechnianiu pożądanego stylu życia. Z wychowania fizycznego wyodrębnia dwa obszary: pierwszy odnosi do sfery zmian psychicznych, osobowościowych, emocjonalno-wolicjonalnych ukierunkowanych na wychowanie, drugi zalicza do sfery zmian fizycznych, biologicznych, intelektualno-sprawnościowych ukierunkowanych na kształcenie. Przedstawia ponadto tendencje i propozycje modernizacji wychowania fizycznego w swoim charakterze bardzo bliskie orientacji humanistycznej.

Teoria wychowania fizycznego, szerzej kultury fizycznej, kierowana jest do nauczycieli, którym przypisuje się najważniejszą rolę w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Obejmuje ona wiedzę dotyczącą nauczyciela, jego przygotowania zawodowego i funkcji, jaką powinien pełnić w środowisku. W modelach nauczyciela wychowania fizycznego prezentowanych w pracach teoretycznych i empirycznych zawsze dostrzegana jest jego osobowość jako kryterium wartościujące osobę, mającą wykonywać czy wykonującą działalność dydaktyczno-wychowawczą. Znaczenie osobowości nauczyciela wychowania fizycznego eksponowały już pierwsze prace o charakterze normatywno-spekulatywnym z lat trzydziestych ubiegłego wieku autorstwa m.in. Osmolskiego (1927), Piaseckiego (1927), Kraka (1932), Sikorskiego (1935) (za: Cieśliński 1988).

Studiując literaturę pedeutologiczną w świetle rzeczywistości społecznej czy koncepcji teoretycznych, można dostrzec rozszerzający się zakres zadań i czynności nauczyciela, w tym nauczyciela wychowania fizycznego, z wyodrębnianiem się jego funkcji społecznych i wychowawczych. W publikacjach autorzy próbują uchwycić wszystkie składniki tworzące idealnego nauczyciela, wypełniającego przypisaną mu rolę (Krawczyk 1973; Demel, Skład 1974; Gniewkowski, Wlaźnik 1990; Jonkisz, Jezierski 1993; Grabowski 1997; Pawłucki 2005). Społeczne i wychowawcze funkcje nauczyciela wychowania fizycznego, z uwzględnieniem rozległej problematyki kształcenia przyszłych nauczycieli, obszernie przedstawili Hodan i Żukowska (1996).

Kształcenie definiowane jest jako proces polegający na uczeniu się i nauczaniu, i w związku z tym prowadzący do zmian zachowań. W wy-

miarze psychologicznym zmiany te odnoszą się do trzech podstawowych sfer: umysłowej, emocjonalnej i psychomotorycznej. Nauki pedagogiczne zajmują się natomiast tymi ich obszarami, które wywołane są przez intencjonalne i świadome działania.

W obrębie pedagogiki określającej cele, zasady, środki i formy organizacyjne kształcenia funkcjonuje dydaktyka, której zadaniem jest ustalanie istotnych zależności między postępowaniem dydaktycznym nauczyciela w określonych warunkach, postępowaniem uczniów w toku uczenia się oraz zmianami, jakie dokonały się w uczniach (Okoń 1987). W procesie wychowania fizycznego „obok kształcenia fizyczno-ruchowego, które tu dominuje, jest również miejsce na psychomotoryczne kształcenie poprzez treści programowe związane z doskonaleniem intelektu, a także sfery emocjonalnej ucznia" (Czabański 1997, s. 25).

Rozwój dydaktyki ogólnej, określanej mianem teorii kształcenia, przypada na okres ostatniej dekady. Związany jest on nie tylko z reformą systemu oświaty, przyspieszeniem cywilizacyjnym, informatyzacją, globalizacją, lecz także zmianą w pojmowaniu kształcenia jako nowoczesnego – teraz niesprowadzanego tylko do nauczania i uczenia się, ale obejmującego również elementy wychowania związanego z formowaniem (działania dośrodkowe) i wspomaganiem rozwoju osobowości ucznia (działania odśrodkowe). Tak szerokie ujęcie zakresu kształcenia powoduje konieczność stosowania w dydaktyce podejścia jakościowego, skierowanego na obszar wartości, przeżyć, oczekiwań, uczuć, lęków i ambiwalencji, aspiracji, postaw poznawczych uczniów i nauczycieli (Denek 1999, 2005; Palka 1999).

Czabański (1995) uznaje osiągnięcia dydaktyki ogólnej, nakreśla podstawowe kierunki działalności, do których zalicza rozpoznawanie i poszerzanie wiedzy dydaktycznej wychowania fizycznego, doskonalenie warsztatu badawczego w zakresie metod i narzędzi badawczych, kształcenia kadr naukowych, współpracę z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą, popularyzację wyników badań naukowych i doskonalenie struktury organizacyjnej poprzez tworzenie nowych jednostek prowadzących badania, współpracę ze środowiskiem nauczycielskim i trenerskim, weryfikację wyników badań w praktyce nauczycielskiej i trenerskiej. Dydaktykę wychowania fizycznego ściśle wiąże z metodyką – „metodyka bez dydaktyki jest pusta, a dydaktyka bez metodyki jest ślepa" (Czabański 1995, s. 21). Znaczący wkład w dydaktykę wychowania fizycznego wniosły jego publika-

cje z badań nad uczeniem się i nauczaniem czynności ruchowych (Czabański 1989) oraz uczeniem się techniki sportowej (Czabański 1991, 2000).

Rozważania Koszczyca (2005) na temat dydaktyki wychowania fizycznego pozwalają w sposobie realizacji przez nauczyciela procesu dydaktyczno-wychowawczego dostrzec elementy zasługujące na krytykę (biologizacja wychowania fizycznego, fetyszyzacja testów sprawności fizycznej, jednostronne zapatrzenie w układ ruchu itp.). Autor ten wskazuje również na potrzebę zbliżenia edukacji do rzeczywistości, humanizację edukacji, przywracanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym, podmiotowe i partnerskie relacje między uczestnikami procesu oraz akcentuje znaczenie działania w realizacji tego procesu. Za konieczne uważa uwzględnienie w dydaktyce wychowania fizycznego, w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych, ponadczasowych tendencji dotyczących rozwoju jednostki (właściwe uczestniczenie w zdobywaniu wiedzy i umiejętności i korzystanie z nich oraz funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie) (Koszczyc 2005).

Bardzo istotnym ogniwem pozwalającym na osiągnięcie celów jest stosowana metoda komunikacji, ponieważ decyduje ona o kierunku oddziaływania i skuteczności danego środka dydaktycznego. Umiejętne komunikowanie się nie tylko stanowi podstawę prawidłowych relacji między partnerami, lecz także jest istotą komunikacji dydaktycznej między nauczycielem i uczniem (Czabański 1995; Zatoń 1995; Wiesner 1998). Relacje te opisywane są jako proces przekazywania różnego rodzaju informacji, wrażeń, stanowisk, przekonań, intencji w sposób werbalny i niewerbalny w celu wzajemnego zrozumienia się i wpływu na siebie partnerów w interakcji. Uczenie się i nauczanie to dwa wzajemnie warunkujące się procesy, w których wykorzystywany sposób komunikacji przyczynia się do zwiększenia wiedzy i umiejętności ucznia oraz umożliwia rozwój jego osobowości.

Dorobek teorii wychowania fizycznego, a także dydaktyki wychowania fizycznego stanowi bazę dla działalności praktycznej w kulturze fizycznej, zwłaszcza w zakresie szkolnego wychowania fizycznego.

Teoretycy i praktycy kultury fizycznej postulują zmiany schematów dotyczących m.in. uczestniczenia dzieci w sporcie, a także sposobu realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkolnym wychowaniu fizycznym. W zastrzeżeniach wskazują przede wszystkim na brak korelacji aktywności ruchowej z osobowością człowieka.

Jest wiele przyczyn takiego stanu. Zgodnie z ideą scjentyzmu, efektami ćwiczeń fizycznych są przede wszystkim wyniki sportowe o charakterze fizycznym. Oznacza to, że od uczniów, których traktuje się jak zawodników, oczekuje się wyników mierzonych w centymetrach, sekundach, punktach czy bramkach. Niewłaściwie rozumie się także rolę rywalizacji, której wyniki są w wielu przypadkach podstawowym kryterium oceny ucznia. Zdarza się, że również ocena pracy nauczyciela przez zwierzchników dokonywana jest na podstawie wyników sportowych, co zazwyczaj powoduje nadmierną koncentrację na wyposażeniu najsprawniejszych uczniów w umiejętności kierunkowe, a nie na wszechstronnym rozwoju wszystkich uczniów (Szmajke, Zamorska 2003). Nie oznacza to, że różnego rodzaju współzawodnictwo podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego nie jest wskazane, powinno być jednak tak organizowane i realizowane przez nauczyciela, aby stało się cenne dla ucznia, wzmacniało jego poczucie własnej wartości i więzi grupowych, a nie powodowało zniechęcenia czy negatywnych odczuć.

Przeglądając prace z zakresu teorii wychowania fizycznego, dydaktyki wychowania fizycznego oraz programy dydaktyczne realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym, występowanie pojęcia osobowość w odniesieniu do ucznia można uznać za dość częste. Na przykład w programie liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego z roku 1987 stwierdza się, że: „treści uwzględnione w programie dotyczą kształtowania dyspozycji osobowościowych uczniów, zarówno instrumentalnych, jak i kierunkowych". Analizując całość wytycznych i zaproponowane w nich indywidualne formy aktywności ruchowej, zespołowe formy aktywności ruchowej (takie jak koszykówka, piłka ręczna, siatkowa i nożna, rugby), a także taniec, gimnastykę i lekkoatletykę, trudno jednak znaleźć środki, które odnosiłyby się do świadomego i celowego (nie okazjonalnego) kształtowania dyspozycji osobowościowych (Programy szkół ponadpodstawowych… 1987, s. 4). W części programu dotyczącej samokontroli i samooceny można jedynie domyślać się oddziaływań ukierunkowanych na osobowość.

Również w podstawie programowej ostatniej reformy systemu oświaty (MEN o wychowaniu fizycznym 2000) zagadnienie osobowości jest przedstawione jedynie hasłowo, np. jako kształtowanie postaw moralnych i społecznych, o wartości tkwiącej w sporcie, rekreacji i turystyce, a dotyczących m.in. wytrwałości, systematyczności, samodyscypliny, rów-

ności szans, szacunku do przeciwnika, „czystej gry", umiejętności właściwego zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki.

W standardach osiągnięć uczniów na poziomie szkoły podstawowej w zakresie postaw, umiejętności i wiadomości zdawkowo potraktowano obszar osobowości ucznia, a ujęto to następująco:

- samoocena możliwości i potrzeb ruchowych na podstawie pomiaru podstawowych właściwości somatycznych i fizjologicznych,
- umiejętne stosowanie ćwiczeń kształtujących prawidłową postawę ciała oraz sprawność fizyczno-ruchową,
- organizowanie i aktywne uczestnictwo w indywidualnych i zespołowych formach aktywności sportowej, rekreacyjnej oraz turystycznej,
- stosowanie różnych form relaksacji po pracy umysłowej i fizycznej,
- przyjmowanie odpowiedzialności za zdrowie własne i innych, w tym także (w przyszłości) własnej rodziny.

W wyżej wymienionych programach, a także w ogólnie przyjętych standardach, trudno dostrzec treści, które w sposób jednoznaczny nawiązywałyby do wielowymiarowego kształtowania osobowości ucznia. Czym jest osobowość? Osobowość definiowana jest w wieloraki sposób i często zastępowana terminem psychika, charakter lub ogólna charakterystyka człowieka. Współcześnie najczęściej oznacza zespół cech psychicznych człowieka, za pomocą których można opisać podstawowe formy jego zachowania, oraz postaw, nastawienia, zachowań w relacjach z innymi ludźmi (Szewczuk 1979, s. 182). Jest rozumiana również jako suma tych sposobów reagowania na innych ludzi i wchodzenia z nimi w interakcje, które są charakterystyczne tylko dla danej jednostki (Zimbardo, Ruch 1994, s. 674). Badania naukowe nad osobowością obejmują kierunki zmierzające do odkrycia i wyjaśnienia regularności myśli, uczuć i zewnętrznych zachowań ludzi w ich życiu (Pervin, John 2002). Gerring i Zimbardo (2006, s. 606) opisują osobowość jako „cechy psychiczne jednostki kształtujące charakterystyczne dla niej wzorce zachowania w różnych sytuacjach i w różnym czasie". Czynne uczestnictwo osób w zabawach z piłką, grach zespołowych tworzy szczególny obszar do obserwacji i wyjaśniania regularności zarówno zachowań zewnętrznych, jak i przeżyć wewnętrznych wynikających z różnych sytuacji i w różnym czasie odnoszących się do myślenia, emocji, refleksji itp. (Aktywność ruchowa z piłką sprzyja tworzeniu się różnych sytuacji, choćby ze względu na efekty osiągane w zabawie czy wynik zmieniający się podczas gry).

Nowoczesna koncepcja wychowania fizycznego mieści się w holistycznym ujmowaniu człowieka i jego rozwoju, w którym wartości ogólnowychowawcze zdecydowanie dominują, chociażby z powodu wzrastającej brutalizacji zachowań (agresja, nadpobudliwość psychiczna i ruchowa) uczniów wszystkich poziomów kształcenia. Szkoła staje się areną, na której młody człowiek ujawnia swoje zachowanie poprzez wchodzenie w relacje wywołane przez nauczyciela i inne osoby uczestniczące w procesie uczenia się i nauczania. Są to okoliczności sprzyjające kształtowaniu osobowości ukierunkowanej na wzmocnienie poczucia własnej wartości i umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie.

Początki tworzenia przez autora niniejszej pracy nowej koncepcji postrzegania gier zespołowych sięgają tego okresu rozwoju teorii gier zespołowych, w którym uznano różnice między grami z piłką jako dyscypliną sportową a grami w wychowaniu fizycznym. Głównymi twórcami tej koncepcji byli Naglak (1995), Panfil (1995) i Rzepa (1995).

Teoria gier zespołowych stanowi usystematyzowany zbiór wiedzy odnoszącej się do działań sportowców podczas gry, a zajmuje się m.in. problemami z zakresu kształcenia gracza na różnych etapach szkolenia, dyspozycjami sportowców do gry, sprawnością i usprawnianiem ich działań w grze, kierowaniem zespołem sportowym, edukacją młodzieży uzdolnionej w grach zespołowych (Dziąsko, Naglak 1986; Panfil 1990, 1992, 1999, 2000, 2006; Naglak 1996, 2001, 2003, 2005). Rozwijana jest natomiast w nawiązaniu do prakseologicznej aparatury pojęciowej.

Zespołowa (grupowa) aktywność ruchowa z piłką może stanowić szczególny instrument efektywnego i wszechstronnego rozwijania społecznej sfery umysłowo-emocjonalnej człowieka bez szkody dla kształtowania sfery fizycznej. Czynnikiem wyróżniającym grupową aktywność z piłką wśród innych środków stosowanych w wychowaniu fizycznym, który jednocześnie nadaje grze z piłką szczególny charakter, jest sama piłka. Wprawiona w ruch wymusza ona różnorodne reakcje i zachowania wśród ćwiczących. Następną swoistą cechą gry z piłką jest konieczność współdziałania w grupie, wymuszająca na uczestnikach przyswajanie cech i umiejętności prospołecznych. Wydaje się, że środki ruchowe z piłką, ukierunkowane czynnościami dydaktycznymi w postaci np. komunikatów dydaktycznych, mogą wzmocnić reakcje wywołane przez piłkę i działanie grupowe, a tym samym spowodować pozytywne zmiany w zachowaniu uczestników gry.

Naglak (2005) w rozważaniach dotyczących kształcenia gracza na poziomie wstępnym przedstawił uwagi krytyczne dotyczące tradycyjnej koncepcji przygotowania gracza do uczestnictwa w zespołowych grach sportowych. Jego zdaniem, koncentrowanie się na nauczaniu i doskonaleniu sposobów wykonywania aktów ruchowych oraz czynności ruchowych z piłką (technika gry) nie zawsze jest równoznaczne z umiejętnością gry, dlatego skupienie się na tego typu oddziaływaniach należy uznać za nieracjonalne. Równie krytycznie odnosi się do takiego sposobu doskonalenia zdolności motorycznych graczy, w którym wykorzystuje się doświadczenia z zakresu lekkoatletyki i podnoszenia ciężarów, mających niewielki związek ze szczególnym wysiłkiem gracza podczas współzawodnictwa. W zamian Naglak (2005) proponuje oryginalną koncepcję kształcenia uzdolnionego gracza na etapie wstępnym, traktowanym jako istotne ogniwo w dochodzeniu do zawodowego mistrzostwa. „Metodycznym paradygmatem jest nauczanie i uczenie się formy gry opartej na zasadach sprawnego, praktycznego działania w różnych sytuacjach. Treści nauczania i uczenia się są więc zawsze adekwatne do rzeczywistości, w której gracz ma działać. Przyjęte postępowanie wymaga od trenera innowacyjnego i kreatywnego postępowania podczas nauczania, natomiast od gracza podobnego zachowania się podczas ćwiczeń i współzawodnictwa. Podstawę takiej praktyki stanowi zbiór dyrektyw wskazujących sposoby postępowania" (Naglak 2005, s. 10). Przedstawiona koncepcja tworzy nową jakość, wzbogacającą ogólną teorię wielopodmiotowej gry z piłką o usystematyzowany zbiór informacji odnoszący się do działań w grze.

Dynamiczny rozwój gier z piłką sprawił, że stały się one ważną dziedziną rzeczywistości społecznej, w której sport w wymiarze profesjonalnym stanowi istotną część życia zawodowego wielu ludzi (trenerzy, menedżerowie, sponsorzy), dla których wytworzenie i sprzedanie produktu-widowiska sportowego staje się najważniejsze i w związku z tym wymusza podejmowanie różnych działań w sferze zarządzania organizacją sportową. Gry z piłką pełnią w życiu człowieka różnorodne funkcje: regulują konflikty społeczne, są źródłem przeżyć, stymulują rozwój osobowości, stwarzają szansę awansu społecznego, stanowią wzorzec lub narzędzie strukturalizowania rzeczywistości społecznej.

Przedmiotem badań w grach sportowych stają się systemy działania graczy i zespołów. Zachodzi zatem konieczność poszukiwania rozwiązań

istotnych dla usprawniania nie tylko sposobu przygotowania sportowców do współzawodnictwa, lecz także infrastruktury związanej ze zorganizowaniem środowiska sportowego (Panfil 2001). Dlatego też ujęcie prakseologiczne teorii gry sportowej pozwala na badanie gry jako sytuacyjnego układu zdarzeń zależnych. Podejście to, według Panfila (2006), charakteryzuje się przede wszystkim uznaniem za podstawę strategii badawczej analizy pragmatycznej, relatywnej – adekwatnej do sytuacji. Dynamika funkcjonowania analizy koncentrującej się na wzajemnym związku procesów i struktur uwidacznia się w modelowaniu prakseologicznym gry sportowej.

Różnorodność gier z piłką, powszechna ich akceptacja jako istotnego narzędzia w rozwoju sprawności ruchowej, wiedzy i umiejętności życiowych skłania do eksponowania znaczenia gier w życiu człowieka na tle wieloaspektowej, historycznej i socjologiczno-filozoficznej charakterystyki zainteresowań społecznych i kulturowych. Ontologiczne refleksje o piłce jako partnerze, medium i kryterium wzbogaciły wiedzę o znaczeniu tego przyboru nie tylko w wymiarze fizycznym, ale przede wszystkim w osobistym samodoskonaleniu i interakcyjności społecznej (Lipiec 2003).

W ćwiczeniach, zabawach i grach piłka staje się nośnikiem różnych intencji. Podanie jej do innej osoby może być wyrażeniem zarówno aprobaty, jak i chęci nawiązania znajomości, przypodobania się czy uległości lub podporządkowania. Trudno jest również jednoznacznie rozstrzygnąć, co decyduje o wyborze osoby, do której rzuca się piłkę, choć nie jest to zgodne z celem, np. gry. Przykładem takiej sytuacji może być przekazanie piłki przez gracza nie temu zawodnikowi ze swojej drużyny, który ma możliwość zdobycia bramki lub punktu, lecz temu, którego lubi. Podanie niedokładne, zbyt silne, narażające chwytającego na utratę piłki i stwarzające ryzyko przechwycenia jej przez przeciwnika, dające możliwość obwinienia za nieudolność osoby, do której rzut był skierowany, może stać się sposobem wyrażenia żywionej do niej niechęci. Unikanie podawania piłki do danej osoby można by zaś odczytać jako sygnał nieakceptowania i odrzucenia. Wspólna zabawa czy gra (wspólne wykonywanie ćwiczeń z piłką) może łagodzić tworzące się konflikty, a w niektórych przypadkach nawet je rozwiązywać. Piłka wypełnia „przestrzeń" między graczami, staje się „nośnikiem myśli". To podanie (rzut, uderzenie) uruchamia tworzenie wyobrażenia akcji, której efektem powinno być zdobycie punktów, oraz zdarzeń, w których oprócz bezpośrednich uczestników biorą udział również widzowie.

Ważna dla procesu definiowania celów gier zespołowych była zorganizowana w 1995 r. III Konferencja Naukowo-Metodyczna „Zespołowe gry sportowe w wychowaniu fizycznym i sporcie", na której nastąpiła polaryzacja celów gier zespołowych. „W wychowaniu fizycznym gry z piłką są środkiem umożliwiającym osiąganie celów, wiążącym się z rozwojem biologicznym i psychospołecznym. Mogą one stanowić też cel sam w sobie. Dotyczy to sytuacji, w których wysoka sprawność psychofizyczna, pozytywne postawy prozespołowe, emocjonalne i intelektualne stanowią jedynie środek umożliwiający sprawne działanie w grze zespołowej. Z sytuacją taką mamy do czynienia w przypadku gier zespołowych z piłką, rozumianych jako dyscypliny sportu" (Panfil 1995, s. 181). Rezultatem takiego rozumienia gier są przedstawione przez Panfila (2001) sprzeczności w strukturze gier z piłką w kulturze fizycznej, ujęte jako gra z piłką w wychowaniu fizycznym i rekreacji oraz gra z piłką jako dyscyplina sportu (tab. 1).

Gra z piłką w wychowaniu fizycznym i rekreacji to środek niezwykle atrakcyjny, ogólnie dostępny, obejmujący duży obszar aktywności ruchowej, wywołujący wszechstronny rozwój psychofizyczny, oparty na naturalnych formach ruchu. Metody oddziaływania, jakimi się posługuje, mają charakter uśredniony, dopuszczalne jest uproszczenie gry, a współzawodnictwo stwarza możliwość rozwoju cech prospołecznych, wyzwolenia pozytywnych emocji, w których dominują cele autoteliczne. Stąd też nauczyciela – wychowawcę, w odróżnieniu od trenera posiadającego wrażliwość metodyka dyscypliny, będzie cechowała wrażliwość społeczna.

Współczesne poglądy dotyczące roli wychowania fizycznego wskazują, że coraz powszechniej uznaje się walory aktywności ruchowej z piłką za źródło radości, istotny element motywacji do aktywności ruchowej, stymulator wszechstronnego rozwoju, w tym wybranych właściwości osobowościowych wykorzystywanych m.in. do modyfikacji niewłaściwych zachowań.

Od przeciętnego człowieka oczekuje się aktywności w sferze intelektualnej i ruchowej, umiejętności uwalniania się od negatywnych uczuć, przezwyciężania trudności, niepokojów, lęków, dążenia do zachowania zdrowia psychicznego i fizycznego. Posiadanie mocnych stron osobowości, związanych z poczuciem własnej wartości, staje się istotne dla rozwoju jednostki. Osiągnięcia pedagogiki, rozwój psychologii osobowości i nauki o kulturze fizycznej pozwalają oczekiwać korzystnych przemian

TABELA 1. Gry z piłką w kulturze fizycznej (za: Panfil 2001, s. 38)

Gra z piłką w wychowaniu fizycznym i rekreacji		Gra z piłką jako dyscyplina sportu
warunki realizacji	← sprzeczność →	warunki realizacji
udział wszystkich chętnych (egalitarność)	← sprzeczność →	udział wybranych uzdolnionych (elitarność)
wszechstronny rozwój psychofizyczny i społeczny uczestników (różnorodność oddziaływania)	← sprzeczność →	specjalistyczny rozwój psychofizyczny i społeczny uczestników (specjalistyczne oddziaływanie)
sprawność psychofizyczna jako cel (rozwój zdolności)	← sprzeczność →	sprawność psychofizyczna jako środek (rozwój dyspozycji do gry)
środki oddziaływania uśrednione	← sprzeczność →	środki oddziaływania zindywidualizowane
upraszczanie gry prowadzące do utraty tożsamości z dyscypliną	← sprzeczność →	zwiększanie stopnia trudności jako podstawa rozwoju dyscypliny
współzawodnictwo jako środek rozwoju cech prospołecznych (altruizm, empatia, asertywność)	← sprzeczność →	współzawodnictwo jako cel (wyniki uzyskiwane w grze)
dominacja celów autotelicznych (hedonizm, zabawa, integracja społeczna)	← sprzeczność →	dominacja celów heterotelicznych (awans sportowy, zysk finansowy)
selekcja naturalna (dobrowolna)	← sprzeczność →	selekcja wymuszona
gra w zespole jako cel uczestnictwa	← sprzeczność →	gra w zespole jako środek indywidualnego rozwoju zawodowego
wzbudzanie pozytywnych emocji	← sprzeczność →	monotonia powtórzeń, prowadzących do uzyskania biegłości w działaniu
trener-wychowawca o społecznej wrażliwości	← sprzeczność →	trener-kierownik o wrażliwości metodyka dyscypliny

w zakresie weryfikacji celów wychowania fizycznego i praktyki pedagogicznej. Znane, opisane i wykorzystywane środki psychologiczne to cały kompleks oddziaływań wobec drugiego człowieka, w celu wywołania w jego osobowości pozytywnych zmian. Środki te pomagają zwiększyć poczucie własnej wartości, pobudzają do działań wywołujących wzrost odporności psychicznej. Zmierza się więc do tego, aby uczeń posiadał takie przymioty, jak uczciwość, samodzielność, pracowitość, odpowiedzialność, życzliwość, poczucie sprawiedliwości, umiejętność współżycia i współdziałania z innymi (Łobocki 1992). Stąd też udział w zajęciach wychowania fizycznego daje się ostatecznie scharakteryzować raczej jako stan umysłu niż stosowanie ćwiczeń ukierunkowanych na osiąganie umiejętności ruchowych.

Wychowanie fizyczne staje się obszarem, w którym dziecko może dokonywać identyfikacji własnej osoby, a zajęcia z wykorzystaniem ćwiczeń, zabaw i gier z piłką stymulują rozwój właściwości osobowościowych. „Atrakcyjność ćwiczeń, zabaw i gier z piłką wynika z ogólnej dostępności rozumianej jako obszar aktywności ruchowej i umysłowej podejmowanej przez osoby w różnym wieku, o różnym poziomie sprawności fizycznej i ruchowej, wreszcie o różnym poziomie sprawności intelektualnej – każdy może wykonywać takie ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, w których jest w stanie uczestniczyć lub dostosować je do własnych potrzeb. Z tego też względu ta forma aktywności ruchowej stanowi istotny element usprawniający dzieci niepełnosprawne nie tylko pod względem ruchowym" (Rzepa 1995, s. 16).

Uznanie, że nadrzędnym celem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest dobro dziecka, jego indywidualny rozwój, w którym miarą godności staje się m.in. sam udział w aktywności ruchowej, sprawia, że wszyscy uczestnicy zostają zwycięzcami i są nagradzani, rywalizacja zaś przeradza się w bezinteresowność, odbywa się w atmosferze pozytywnych emocji, daje możliwość prezentowania własnych umiejętności na tle grupy i dla grupy. Wychowanie fizyczne staje się obszarem wolności i twórczości ruchowej oraz komunikacji nie tylko werbalnej, ukierunkowanej nie tylko na procesy integracyjne, lecz przede wszystkim na osobowościowy rozwój jednostki. Zabawa czy gra tworzy doskonałe warunki do dzielenia się swoją wiedzą, umiejętnością współdziałania z innymi.

Wykorzystując osiągnięcia teorii wychowania fizycznego, dydaktyki ogólnej i dydaktyki wychowania fizycznego oraz teorii gier zespołowych,

autor niniejszej publikacji wypracował koncepcję mieszczącą się w orientacji humanistycznej, w której dziecko jest najważniejsze, staje się podmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i kierunkowe nauczycieli sprzyjają jego indywidualnemu rozwojowi. W koncepcji tej wskazano na możliwość wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w doskonaleniu właściwości osobowościowych dzieci. Istotną przesłanką badań tej problematyki były autoteliczne wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, w których współzawodnictwo i interakcje zachodzące między uczestnikami były rozumiane jako bezinteresowność. Dowolne, celowe i świadome wybory, np. podczas gry zespołowej, rozwijają samodzielność i kreatywność. Szczególnego znaczenia nabierają tworzące się sytuacje społeczne, sprzyjające nabywaniu umiejętności funkcjonowania w grupie, czego nie można dopatrzyć się w takim zakresie w zajęciach gimnastycznych, lekkoatletycznych czy pływaniu. Nie bez znaczenia pozostają także osiągane efekty wychowawcze – uwrażliwienie, wyzwolenie empatii, zapobieganie zachowaniom agresywnym, zmiana bezradności i niesamodzielności na zachowania wymagające umiejętności decyzyjnych itp. Wartości te stały się inspiracją podjętych badań, polegających na wykorzystaniu aktywności ruchowej z piłką w wychowaniu fizycznym do wzmacniania poczucia własnej wartości, empatii, umiejętności asertywnych i decyzyjnych, a także w korygowaniu zachowań uczniów. Wartość hedonistyczną zastosowanych form ruchowych potraktowano jako główny czynnik motywujący do udziału we wszelkiej aktywności ruchowej. Przeglądając literaturę specjalistyczną, trudno znaleźć takie ujęcie i takie rozumienie aktywności ruchowej z piłką w nabywaniu wyżej wymienionych właściwości osobowościowych w czasie lekcji wychowania fizycznego. Prowadzone badania, zbliżone do przedstawionej koncepcji, odnosiły się przede wszystkim do poszukiwania związków między osobowością i temperamentem a sprawnością fizyczną uczniów (Rychta, Guszkowska 2000), badania osobowości i zachowań czołowych sportowców (Rychta 1998), a także zależności między sprawnością umysłową a sytuacją interpersonalną uczniów klas sportowych (Wlazło 1996). Można zatem stwierdzić, że problematyka związana z wykorzystaniem ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do nabywania i wzmacniania wybranych właściwości osobowościowych uczniów w szkolnym wychowaniu fizycznym w zakresie przedstawionym w niniejszej pracy nie była realizowana.

2

Cel badań, hipotezy, pytania badawcze

Dotychczasowe efekty wychowawcze, uzyskiwane w procesie edukacyjnym na poszczególnych poziomach nauczania, stały się inspiracją do poszukiwania nowych kierunków zmieniających zaobserwowane niekorzystne tendencje.

Celem poznawczym niniejszej pracy była identyfikacja możliwości wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w modyfikowaniu zachowań uczniów, a zwłaszcza ocena związku ćwiczeń, zabaw i gier z piłką z wybranymi właściwościami osobowościowymi ucznia, takimi jak poczucie własnej wartości, empatia, asertywność, umiejętności decyzyjne oraz wykorzystanie ich w procesie wychowawczym. Cel praktyczny stanowiły dyrektywy dotyczące stosowania aktywności ruchowej z piłką jako środka wzbogacającego zakres oddziaływania na osobowość ucznia w wychowaniu fizycznym.

Pytania badawcze

1. Jak aktywność ruchowa z piłką wzmacnia poczucie własnej wartości?
2. Jaki jest poziom empatii ujawnianej przez uczniów podczas stosowania ćwiczeń, zabaw i gier z piłką?
3. Jakie zmiany powodują ćwiczenia, zabawy i gry z piłką w umiejętnościach asertywnych uczniów?
4. Czy udział w aktywności ruchowej z piłką doskonali umiejętności decyzyjne, komunikacyjne i aktywność emocjonalną uczniów?
5. Jak korygować zachowania uczniów w procesie wychowawczym, wykorzystując aktywność ruchową z piłką?
6. Jakie zmiany w sprawności fizycznej uczniów spowodowały ćwiczenia,

zabawy i gry z piłką ukierunkowane na nabywanie wybranych właściwości osobowościowych.

Hipotetycznie przyjęto, że uczestnictwo uczniów w aktywności ruchowej z piłką powoduje wzmocnienie poczucia własnej wartości, zwiększa poziom umiejętności empatycznych i asertywnych. Założono również pozytywny wpływ ćwiczenia, zabawy i gier z piłką na umiejętność podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywność emocjonalną oraz ich istotną rolę w korekcie zachowań w procesie wychowawczym.

3

Materiał badawczy i metoda badań

W projekcie badawczym, we wszystkich rozpoznawanych właściwościach, uczestniczyło łącznie 760 uczniów Szkoły Podstawowej nr 1, Zespołu Szkół nr 6 i Zespołu Szkół Zawodowych Żeglugi Śródlądowej we Wrocławiu (tab. 2). W badaniach dotyczących wykorzystania aktywności ruchowej z piłką do wzmacniania poczucia własnej wartości wzięło udział 120 uczniów czwartych klas szkoły podstawowej, w badaniach dotyczących wykorzystania aktywności ruchowej z piłką do określenia poziomu empatii jako właściwości osobowości uczestniczyło 341 uczniów, a w badaniach nad zmianami poziomu empatii wywołanej aktywnością ruchową z piłką – 119 uczniów szkół ponadpodstawowych.

TABELA 2. Liczebność badanej populacji w przyjętych problemach badawczych

Liczebność grupy	Poziom kształcenia	Zmienna zależna
120	IV klasa SP	wzmacnianie poczucia własnej wartości
341	I–III klasa ZS i ZSZŻŚ	empatia jako właściwość osobowościowa i empatia sytuacyjna na lekcji wychowania fizycznego
119	I klasa ZS	nabywanie umiejętności empatycznych
175	IV klasa SP	nabywanie umiejętności asertywnych
4	III klasa SP	nabywanie umiejętności decyzyjnych, komunikowania się i aktywności emocjonalnej
1	II klasa SP	korygowanie zachowań (przypadek indywidualny)

SP – Szkoła Podstawowa nr 1 we Wrocławiu, ZS – Zespół Szkół nr 6 we Wrocławiu, ZSZŻŚ – Zespół Szkół Zawodowych Żeglugi Śródlądowej we Wrocławiu

Badaniami umiejętności asertywnych objęto 175 uczniów szkoły podstawowej, a do badań aktywności emocjonalnej oraz umiejętności podejmowania decyzji i komunikowania się włączono 4 uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej, którzy na podstawie przeprowadzonej diagnozy zostali odrzuceni przez grupę klasową. Jednego ucznia drugiej klasy szkoły podstawowej obserwowano w procesie korygowania jego zachowań.

3.1. Metoda badań

W badaniach pedagogicznych – rozumianych jako sposoby postępowania przy rozpoznawaniu i rozwiązywaniu różnych problemów pedagogicznych – do których włączono aktywność ruchową z piłką w aspekcie wartości humanistycznych i poznawczych edukacji uczniów, wykorzystywane są odpowiednie metody badawcze.

W podjętej problematyce zastosowano podejście przyczynowo-skutkowe (Morawski 2000). Pozwala ono bowiem prawidłowo sformułować problem, który następnie można poddać modelowaniu i symulacji: „wejście", „operacja dokonana na przyczynie" i „wyjście". Elementy scharakteryzowane przez „wejście" określają zmienną niezależną – przyczynę, a zmiany zachodzące w efekcie aktywności ruchowej z piłką, wykorzystywane w zakresie wybranych właściwości osobowościowych, uznano za przyczynę powodującą występowanie określonych zmian jako skutek w zakresie zmiennych zależnych. Wybrane zmienne zależne – poczucie własnej wartości, umiejętności empatyczne, asertywne, komunikowania się i aktywności emocjonalnej oceniano, stosując metodę eksperymentu pedagogicznego. Korygowanie zachowań ucznia aktywnością ruchową w procesie wychowawczym rozpatrywano i oceniano na podstawie przypadku indywidualnego.

Koncepcja w ujęciu ogólnym wypracowana przez autora niniejszej monografii obejmuje badanie związku aktywności ruchowej z piłką z wybranymi właściwościami osobowościowymi uczniów. Ze względu na zakres wiedzy i istotność podjętej problematyki badawczej dla praktyki pedagogicznej niektóre procedury badawcze realizowane były przez nauczycieli akademickich Zespołu Dydaktycznego Gier z Piłką w Wychowaniu Fizycznym w Katedrze Zespołowych Gier Sportowych AWF we Wrocławiu. Opiekę merytoryczną nad całością projektu badawczego i realizacją poszczególnych obszarów tematycznych sprawował autor ni-

niejszej publikacji. Za znaczące efekty przeprowadzonych badań można uznać trzy obronione rozprawy doktorskie. Przedstawione w nich wyniki za zgodą autorów umieszczono w prezentowanym opracowaniu.

3.2. Techniki i narzędzia badawcze

Do wyznaczenia rodzaju i poziomu poczucia własnej wartości ucznia wykorzystano kwestionariusz samooceny Niebrzydowskiego (1976, 1989). Kwestionariusz ten zawiera listę przymiotników opisujących różne cechy osobowości badanej osoby, w tym 24 odnoszące się do cech pozytywnych (dodatnich), a 23 do cech negatywnych (ujemnych). Empatię określono za pomocą Kwestionariusza rozumienia empatycznego (KRE) w opracowaniu Węglińskiego (1989) oraz kwestionariusza Empatia w wychowaniu fizycznym (EWF) w opracowaniu autora niniejszej publikacji (Rzepa, Węgłowska-Rzepa 2002). Oba kwestionariusze są wystandaryzowane. Do oceny poziomu umiejętności asertywnych zastosowano skalę do badań zachowań asertywnych „Ja i inni" (Majewicz 1999), a do określenia zmian w zakresie umiejętności podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywności emocjonalnej – arkusz obserwacji (Rzepa 1998).

Metodą badawczą był arkusz obserwacji, w którym uwzględniono umiejętność komunikowania się, podejmowania decyzji i ujawniania aktywności emocjonalnej oraz następujące kryteria oceny:

- w zakresie komunikowania się:
  - 1 pkt (–) – brak umiejętności komunikowania się (nic nie mówi, nie rozmawia),
  - 3 pkt (.) – częściowo przejawia umiejętność komunikowania się (sporadycznie 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 umiejętności podejmowania decyzji:
  - 1 pkt (–) – brak umiejętności decyzyjnych (stoi z boku, nie przejawia inwencji własnej, naśladuje innych, wykonuje tylko polecenia),
  - 3 pkt (.) – częściowo ujawnia umiejętności decyzyjne (czasem przejawia inwencję 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 aktywności emocjonalnej:
  - pkt (–) – brak 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 w sposób stonowany, nieśmiało),
  - 5 pkt (+) – wyraźnie przejawia aktywność emocjonalną (pełne zaangażowanie, spontaniczne reakcje radości).

Do wyznaczenia dzieci nadpobudliwych ruchowo posłużyła obserwacja i wywiad. Na podstawie obserwacji bieżącej, wywiadu z rodzicami i wychowawcą klasy do tej grupy zaliczono dzieci z nadmierną ruchliwością, trudnościami w wykonywaniu poleceń ograniczających możliwość ruchu, brakiem kontroli nad niektórymi formami zachowań oraz stworzeniem okazji do zaspokojenia nieprzerwanej potrzeby ruchu, np. wychodzenie z ławek, przeszkadzanie, dezorganizowanie zajęć, nieposłuszeństwo, złośliwość, brak koncentracji uwagi. Informacje o dzieciach zbierano na podstawie arkuszy obserwacji wypełnionych przez prowadzącego na co drugich zajęciach. W każdym z badanych obszarów zachowań zastosowano ocenę w skali punktowej 1–3 i następujące kryteria oceny:

- stopnia ujawniania zachowań aspołecznych:
  - 1 pkt – ujawnia zachowania aspołeczne (ćwiczy sam, nie podaje piłki innym, siłą odbiera piłkę innym, obraża innych, ujawnia agresję słowną),
  - 2 pkt – czasami ujawnia zachowania aspołeczne (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),
- stopnia umiejętności respektowania zasad:
  - 1 pkt – nie respektuje 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 ćwiczenia, zabawy czy gry, ale ustępuje),
- 3 pkt – respektuje przyjęte reguły i zasady podczas ćwiczeń, zabaw i gier.

Do pomiaru sprawności fizycznej w grupach, w których zmienną zależną było wzmacnianie poczucia własnej wartości i rozwijanie umiejętności asertywnych, wykorzystano siedem spośród ośmiu prób Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej (Drabik 1997). Próby wykonano w następującej kolejności:

– równowaga ogólna (postawa równoważna na jednej nodze),
– szybkość ruchów ręki (stukanie w krążki),
– gibkość (skłon dosiężny w przód w siadzie),
– siła eksplozywna (skok w dal z miejsca),
– wytrzymałość siłowa mięśni brzucha (siady z leżenia),
– wytrzymałość siłowa mięśni ramion (zwis na ugiętych ramionach),
– szybkość wytrzymałościowa (bieg wahadłowy 10 × 5 m).

Sprawność fizyczną uczniów, u których zmienną zależną był poziom empatii, oceniono próbami Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej z wyłączeniem pomiaru statycznej siły mięśni rąk. Spowodowane było to brakiem narzędzia mierzącego oraz małym znaczeniem tej próby w ocenie sprawności fizycznej.

3.3. Projekt badawczy

W przyjętej koncepcji badawczej eksperyment składał się z pięciu problemów badawczych, a jego założeniem było wykazanie możliwości wykorzystania aktywności ruchowej z piłką w formie ćwiczeń, gier i zabaw (zmienna niezależna) do wywierania wpływu na osobowość ucznia poprzez wzmacnianie jego poczucia własnej wartości, rozwijanie w nim umiejętności empatycznych, asertywnych, decyzyjnych i korygowania zachowań (zmienne zależne). Zmienna niezależna ukierunkowana była więc na stymulowanie pozytywne, a w konsekwencji modyfikowanie zmiennych zależnych. Zmienne podlegały badaniu dwukrotnie – przed rozpoczęciem eksperymentu i w jego fazie końcowej.

Eksperyment pedagogiczny przeprowadzono techniką grup równoległych pod względem m.in. wieku, sprawności fizycznej, warunków realizacji zajęć, poziomu zdolności uczniów (zespoły klasowe uczniów).

W grupie eksperymentalnej do programu realizowanego w procesie dydaktyczno-wychowawczym wprowadzono w obowiązującej puli godzin większą liczbę zajęć (ćwiczeń, zabaw i gier z piłką), ukierunkowanych na badane właściwości osobowościowe i sprawność fizyczną. Grupa kontrolna realizowała program dydaktyczno-wychowawczy w sposób tradycyjny. Badanie modyfikacji zachowań (przypadek indywidualny) nie obejmowało żadnej grupy kontrolnej.

3.4. Zmienna niezależna (aktywność ruchowa z piłką)

Podstawą przy opracowywaniu ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, jako zmiennej niezależnej, była innowacyjna, oryginalna interpretacja bogactwa wartości, jakie uzyskują dzieci podczas udziału w tej formie aktywności ruchowej, sprzyjającej ich rozwojowi osobowościowemu. Dlatego też kompetencje nauczycieli w zakresie określania celów i sposobów komunikacji stają się istotne dla zmiennej niezależnej i dla działalności dydaktyczno-wychowawczej samych nauczycieli.

W znanych ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką przez określenie celów i odpowiedni sposób komunikowania się, akcentowanie wartości ważnych dla rozwoju dziecka można w sposób prosty i, co najważniejsze, społecznie użyteczny modyfikować zachowania uczniów.

Ćwiczenie z piłką (piłkami) to aktywność ruchowa, w której wykonywane są czynności zmierzające do podnoszenia sprawności ruchowej, koordynacji i wydolności, wyrażanej indywidualnym udziałem ukierunkowanym na usprawnienie psychoruchowe i doznania przyjemności.

Zabawa z piłką (piłkami) to aktywność ruchowa wykonywana dla przyjemności, ułatwiająca uczestnikom wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie jej do własnych potrzeb (wchodzenie w interakcje, rozpoznawanie i wyrażanie uczuć w sposób werbalny i niewerbalny w stosunku do uczestników zabawy, określenie „miejsca i roli" ucznia w zabawie, jego aktywności, bierności, wrażliwości, przystosowania społecznego itp.).

Gra z piłką (piłkami) to aktywność ruchowa, w której występuje konkurent, polegająca na respektowaniu ściśle określonych reguł. Przyjmując, że w szkolnym wychowaniu fizycznym najważniejsze jest to, aby gra się toczyła, a uczestnictwo w niej sprawiało przyjemność i stanowiło czynnik

motywacyjny do aktywności ruchowej, można zrezygnować ze zbyt rygorystycznego przestrzegania przepisów gry, dbając jedynie o zachowanie podstawowych zasad. Jeśli zachodzi taka konieczność, należy wprowadzać uproszczenia, które umożliwią kontynuowanie gry.

Nowatorskie podejście obejmowało interpretację i realizację ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w procesie dydaktyczno-wychowawczym, wzbogacającym wiedzę ucznia o samym sobie i wiedzę nauczyciela o uczniu. Stanowiło to podstawę do określania celu i sposobu wykonywania zadania ukierunkowanego na daną zmienną zależną. Podczas aktywności ruchowej dziecko dokonuje oceny siebie. Zyskuje wiedzę, czy samodzielnie i sprawnie posługuje się piłką (podrzuca, chwyta, toczy, podaje, trafia, wykorzystując w tych działaniach kończyny górne i dolne). Obserwuje pozostałych uczestników i porównuje się z nimi, co pozwala mu zorientować się w poziomie swoich umiejętności i wiedzy o grze, odpowiedzieć sobie na pytanie, czy potrafi grać, czy jest lepszy, czy gorszy, sprawdzić, w jakim stopniu jest potrzebny grupie, a na ile grupa jest potrzebna jemu. Dowiaduje się również, co powinien zmienić, poprawić, aby być lepszym, co zrobić, aby ewentualnie zmienić swój wizerunek we własnych oczach i w oczach innych czy wzmocnić poczucie własnej wartości.

Zachowania spontaniczne ucznia, stosowanie przez niego różnych rozwiązań w zabawie czy grze z piłką mogą świadczyć o dużej aktywności umysłowej i wytrwałości w osiąganiu celu indywidualnego i grupowego. Uczestniczenie w formach aktywności ruchowej pozwala uczniom ujawniać własne stany emocjonalne, co nie jest bez znaczenia dla innych osób. Mogą oni bowiem dokonywać oceny, czy ich własne emocje nie wywołują u współuczestników niechęci i przykrych doznań, a także zorientować się, jaką pozycję zajmują w danej grupie. Sam udział w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką powoduje nie tylko wyrażanie o wiele większej ilości treści (mowa ciała, piłka jako medium), lecz także daje dzieciom możliwość zdobywania doświadczeń i wiedzy o nich samych. Sawicki (1996) uważa, że mową ucznia nie jest wyłącznie wypowiedź ustna lub pisemna, mową jest również zabawa i gra w czasie lekcji.

Zajęcia ruchowe prowadzone przez nauczyciela należy traktować jako możliwość poznania i oceny zarówno sprawności ruchowej i fizycznej uczniów, jak i całego obszaru doznań psychicznych, stanów emocjonalnych w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, odnoszących się do współpracy i współdziałania z innymi (relacje interpersonalne

i społeczne w grupie oraz przyjmowanie przez uczniów różnych ról i wykonywanie w związku z nimi zadań stwarzają możliwość oceny pomysłowości, ofiarności, a także aktywności twórczej dziecka). Sposób udziału dziecka w zabawie i grze z piłką pozwala określić sytuacje i zachowania ułatwiające bądź utrudniające funkcjonowanie w grupie. Nieumiejętne współdziałanie z uczestnikami form ruchowych, przejawianie zachowań egoistycznych i agresywnych wobec kolegów skłania nauczyciela do doboru takich form organizacyjnych i środków w zabawie czy grze, w których występuje konieczność wykonania zadań w sposób empatyczny i asertywny. W trakcie realizacji form ruchowych istnieje możliwość oceny samodzielności ucznia w dokonaniu wyboru podczas gry (np. czy podaje piłkę partnerowi szybko i z własnej woli, czy oczekuje podpowiedzi od innych, czy inni wymuszają na nim podjęcie decyzji, czy jest pewny tego, co robi). Zawyżone aspiracje, brak wiary w siebie i swoje możliwości odniesienia sukcesu w czasie gry mogą świadczyć o zaniżonym poczuciu własnej wartości. Zachowania uczniów, ujawniające się w momencie zakończenia gry, kiedy jedna ze stron zwyciężyła, a druga doznała porażki, umożliwiają nauczycielowi dokonanie oceny odporności podopiecznych na niepowodzenia – godzenia się z przegraną, umiejętności brania na siebie odpowiedzialności, nieobwiniania innych.

W opisie zmiennej niezależnej przykładem innowacyjnego podejścia jest interpretacja najbardziej lubianej przez dzieci formy aktywności ruchowej – zabawy w berka. W najprostszej jej wersji jedna osoba jest berkiem i goni pozostałych uczestników zabawy, a dotknąwszy jednego z nich, przekazuje mu swoją rolę. W tej pozornie prostej zabawie biegowej dzieci ujawniają wiele interesujących, różnorodnych zachowań. Dziecko uciekające przed berkiem znajduje się w sytuacji zagrożenia, w której może liczyć tylko na siebie. Ujawnia wówczas wiele emocji charakterystycznych dla stanów lękowych (na pytanie o powód ucieczki przed berkiem dzieci odpowiadają często, że się go boją i nie chcą być berkiem). W skrajnych przypadkach ucieczce przed berkiem towarzyszy krzyk, pisk, przerażenie lub wręcz zachowanie paniczne. Dziecko pytane, dlaczego nie chce być berkiem, odpowiada zazwyczaj, że berek „ma gorzej", że musi się więcej męczyć. Nie jest to więc dla dziecka sytuacja obojętna (czysto zabawowa) ze względu na wysiłek fizyczny i towarzyszące mu przeżycie. Jeżeli zachowania lękowe u dziecka ujawniają się ze szczególnym natężeniem, świadczyć to może o jego małej odporności

psychicznej w sytuacjach zagrożenia lub o dużej wrażliwości. Ta forma berka wykorzystywana w zabawie grupowej pozwala dzieciom uświadomić sobie nie tylko „sytuację zagrożenia", lecz także to, że ich los w tej sytuacji jest w ich rękach, że wszystko zależy od nich, że mogą liczyć tylko na siebie, a uchronienie się przed berkiem wzmacnia ich poczucie własnej wartości.

Grupą berków, dzięki którym dzieci w sytuacji zagrożenia uczą się zaradności, ponieważ same mogą uchronić się przed berkiem, są: „słupek", „bocian", „żuraw". Interesujące spostrzeżenia o dzieciach uzyskuje się wówczas, gdy w sytuacji zagrożenia uczestnicy zabawy mogą uchronić się przed berkiem, tworząc pary. W początkowej fazie dzieci poruszają się zazwyczaj blisko siebie, aby w każdej chwili znaleźć parę. Zdarza się jednak, że niektóre z nich trzymają się za ręce przez cały czas trwania zabawy i nie są skore do pomocy innym, będącym w sytuacji zagrożenia. Berek może więc ujawnić typowe zachowanie egoistyczne dzieci, ich niezdolność do wychodzenia z pomocą osobie zagrożonej, choć może być również doskonałą lekcją empatii.

Interpretacja zabawy, polegająca na dokładnym wyjaśnieniu zasad i wartości empatycznych, pozwoli dzieciom uświadomić sobie, na czym polegają zachowania egoistyczne. Wprowadzenie do zabawy momentu, w którym dzieci mogą wzajemnie sobie podziękować za uratowanie i okazać wdzięczność, wzmacnia więzi interpersonalne, a także uczy wczuwania się w stany emocjonalne innych osób.

W lubianym przez dzieci berku „czarodzieju" berek się nie zmienia. Szczególną wartością tej zabawy jest możliwość rozwoju przede wszystkim sprytu i zaradności. Berek występuje w dwojakiej roli, gdyż prócz tego, że atakuje – czaruje, również broni osób zaczarowanych. Prowokuje uczestników do takich działań i zachowań, które dla niego są najkorzystniejsze.

Zaletą przedstawionych form aktywności ruchowej jest to, że w szczególny sposób przygotowują dzieci do opanowania sposobów poruszania się bez piłki i z piłką – stosowane są bowiem w nich wszystkie odmiany chodu i biegu w różnych kierunkach i z różnym tempem, różne sposoby zatrzymań, zwodów czy uników (sfera ruchowa).

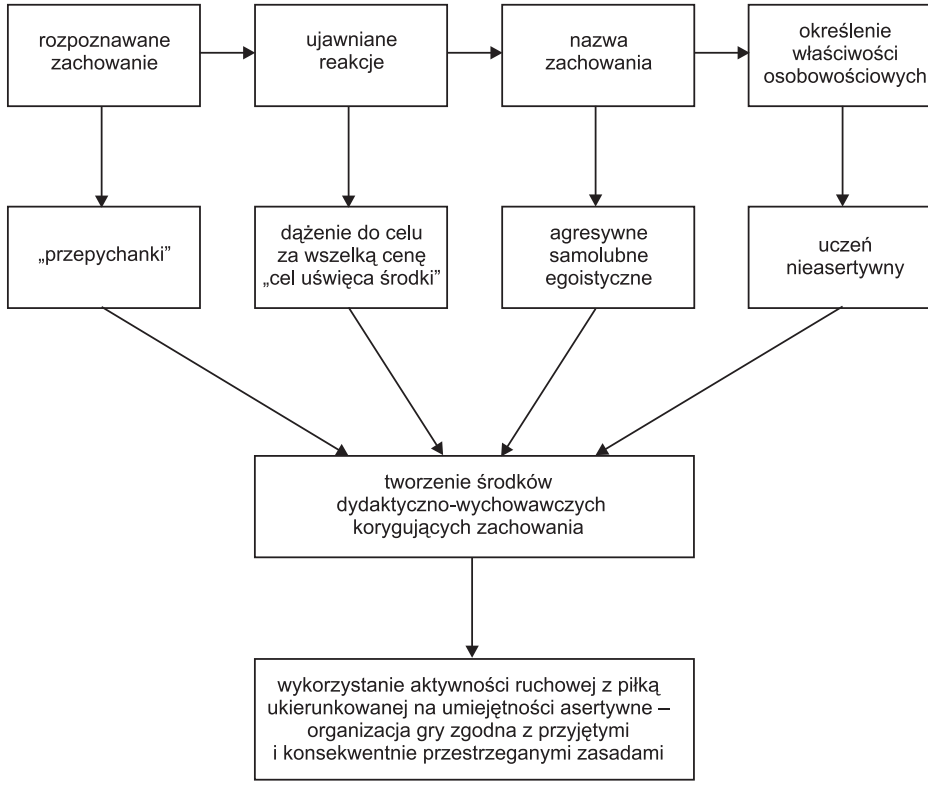
Opisane przykłady stanowią jedynie fragment interpretacji przyjętej nie tylko dla berków, ale również dla innych form aktywności ruchowej z piłką lub bez piłki i stanowią uzupełnienie dotychczas spotykanych opisów zabaw, które zawierały: liczbę uczestników, boisko, przybory, ustawie-

nie, przebieg zabawy i uwagi (Trześniowski 1974). Bondarowicz (1983) uzupełnił powyższą instrukcję o uwagi metodyczne. Natomiast Bronikowski i Muszkieta (2002) podkreślają bardzo pozytywny wpływ zabaw i gier ruchowych na rozwój takich cech charakteru, jak samodzielność, śmiałość, pomysłowość, panowanie nad sobą, dokładność, zdyscyplinowanie i inne. W opisach zabaw i gier ruchowych autorzy uwzględniają liczbę uczestników, sprzęt, miejsce i zasady. Nie wskazują jednak na sytuacje, które odnoszą się do wymienionych cech. Dlatego też rezultaty osiągane w tym zakresie są mało wyraziste, mają raczej charakter okazjonalny.

O wartości każdego ćwiczenia, zabawy czy gry z piłką decyduje precyzyjne określenie celu lub celów i właściwe wykonanie tych form aktywności ruchowej. Stąd też w wypracowanej koncepcji dla ogólnie znanych i opisanych środków, cele ukierunkowane były na rozwijanie sprawności fizycznej, a także na doskonalenie właściwości osobowościowych. Na przykład, jeżeli berek jest ukierunkowany na usprawnianie ruchowe, to komunikat będzie dotyczył jedynie organizacji i przebiegu zabawy. Jeżeli natomiast celem berka jest wywołanie określonych emocji, zrozumienie ich, radzenie sobie z nimi, to komunikat będzie odnosił się również do interpretacji tego, co uczeń odczuwa, jak reaguje, czego się uczy.

W przypadku gdy celem gry jest zdobywanie punktów, bramek, każdym zdobytym punktem czy bramką uczeń nie tylko zmienia rezultat gry, ale osiąga znacznie więcej niż tylko potocznie pojmowaną satysfakcję. Celny rzut do kosza to dla drużyny punkty, a dla ucznia wzmocnienie poczucia własnej wartości, weryfikacja własnej sprawności ruchowej i ukierunkowanej, samoakceptacja i akceptacja uczestników gry, wyrazy uznania osób, na których mu zależy, wzmacnianie więzi interpersonalnych oraz uznanie siebie za osobę znaczącą. Dlatego też obserwacja zachowań uczniów w czasie gry wyznacza nauczycielowi kierunki jego działalności dydaktyczno-wychowawczej, a poprzez precyzyjne określanie jej celów wywołuje oczekiwane zmiany w sferze sprawności ruchowej, właściwościach osobowościowych, społecznych i w procesie korygowania zachowań. Spostrzeganie określonych zachowań, nazywanie ich oraz interpretowanie narzuca nauczycielowi dobór takich środków, którymi zamierza zmienić zachowania niewłaściwe, a wzmacniać pożądane (ryc. 1):

– Rozpoznane zachowania – przepychanki; ujawnione reakcje – dążenie do celu za wszelką cenę, niezwracanie uwagi na innych; określenie sposobu zachowania – agresywne, samolubne; określenie właś-



RYCINA 1. Postępowanie dydaktyczno-wychowawcze przy tworzeniu środków korygujących zachowania ucznia

ciwości osobowościowych dziecka – uczeń nieasertywny. Dobór środków – aktywność ruchowa z piłką, ukierunkowana na nabywanie umiejętności asertywnych, np. organizacja gry zgodna z konsekwentnie przestrzeganymi zasadami.

– Rozpoznane zachowania – unikanie kontaktu z piłką podczas gry; ujawnione reakcje – izolacja, brak zainteresowania; określenie sposobu zachowania – obojętne, wycofane; określenie właściwości osobowościowych dziecka – uczeń o zaniżonym poczuciu własnej wartości. Dobór środków – tworzenie sytuacji prostych do rozwiązania, w których uczeń będzie osiągał sukces, np. wyrzut piłki zza linii bocznej.
– Rozpoznane zachowania – przetrzymywanie piłki, zwlekanie z podaniem; ujawnione reakcje – brak zdecydowania, oczekiwanie na

podpowiedź, jak działać; określenie sposobu zachowania – obawa przed podjęciem niewłaściwej decyzji i wynikającymi z tego konsekwencjami, unikanie odpowiedzialności; określenie właściwości osobowościowych dziecka – uczeń niesamodzielny. Dobór środków – tworzenie sytuacji, w których uczeń będzie musiał samodzielnie rozstrzygać w sytuacji wyboru.

- Rozpoznane zachowania – poklepywanie po ramieniu; ujawnione reakcje – okazywanie szacunku i uznania, wdzięczności, zestrojenie pozytywnych emocji; określenie sposobu zachowania – aprobujące, empatyczne; określenie właściwości osobowościowych dziecka – wzmacnianie zachowań empatycznych. Dobór środków – stwarzanie możliwości znalezienia się w sytuacji sukcesu lub niepowodzenia, które mogłyby zaistnieć przy realizacji wspólnego celu i kształtowanie w ten sposób pożądanych zachowań, np. wzajemnego wspierania się, wzajemnej pomocy i umiejętności nieobwiniania innych w przypadku przegranej.
- Rozpoznane zachowania – używanie obraźliwych słów; ujawnione reakcje – brak kontroli nad swoimi emocjami; określenie sposobu zachowania – agresywne, aspołeczne; określenie właściwości osobowościowych dziecka – zachowania nieasertywne, agresywne. Dobór środków – tworzenie sytuacji, w których uczeń podejmuje się pełnienia roli, np. kapitana drużyny. Ma to na celu aktywizowanie społeczne, uczenie odpowiedzialności za dyscyplinę i ustalenie zasad działania.

Uzyskiwane efekty, a także sukcesy w działalności dydaktyczno-wychowawczej, w największej mierze zależą od nauczyciela i są warunkowane jego wiedzą, umiejętnościami, a przede wszystkim poziomem rozwoju jego osobowości.

Do niezaprzeczalnych wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką zaliczyć można możliwość doznawania radości i przyjemności zarówno przez osoby w nich uczestniczące, jak i te, które są obserwatorami wymienionych form aktywności ruchowej. Grabowski wskazuje, że „ciało może być źródłem hedonistycznych przeżyć (np. w postaci doznań smakowych, seksualnych) lub narzędziem do ich osiągania (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 umie-

jętności ruchowych, np. jazdy na rowerze, nartach, pływania, które stają się źródłem pozytywnych doznań i przeżyć. Szczególnego znaczenia nabierają jednak te rodzaje aktywności ruchowej, które wywodzą się z naturalnych form ruchu – chód, bieg, skok, rzut, ponieważ nie wymagają dużego wysiłku (uczenia się), a dają możliwość odczuwania przyjemności z ich wykonywania w wymiarze indywidualnym i grupowym. Atrakcyjność form aktywności ruchowej z piłką polega przede wszystkim na dużej dowolności w posługiwaniu się piłką, modyfikowaniu (upraszczaniu) różnych rozwiązań do takiego stanu, aby mógł w nich uczestniczyć każdy, bez względu na swoje umiejętności i sprawność ruchową, doznając uczucia radości, przyjemności i satysfakcji.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką to ogromne bogactwo form ruchowych, charakteryzujących się dużą różnorodnością, niepowtarzalnością i dynamiką odnoszącą się do życia intelektualnego i społecznego. Udział w nich, a szczególnie w zabawach z piłką, w których występuje spora swoboda, różnorodność zdarzeń, pozwala uczestnikom doznać uczucia radości i przyjemności działania. Jest to obszar, który pozwala zaspokoić potrzebę ruchu i wolności oraz tworzenia nowych struktur ruchowych, określających możliwości i ograniczenia ich twórcy ujawniane podczas spontanicznych reakcji i zachowań, rozładowujących stłumione potrzeby, dających szansę wybrania jedynej drogi do zachowania odrębności (Kałużny, Rzepa 1998). Miarą atrakcyjności tego rodzaju form ruchu jest przede wszystkim zaangażowanie i radość uczestników. Zdarza się, że czynnik czasu przestaje istnieć, a wtedy zabawa czy gra mogłaby toczyć się bez końca. Wprowadzane przez dzieci własne modyfikacje danego zadania początkowo to przede wszystkim ułatwienia (np. zmniejszenie odległości od miejsca rzutu do bramki), a następnie (wskutek dokonywania przez dzieci wyborów dowolnych, celowych i świadomych) utrudnienia – działania kreatywne. Istnieje dzięki temu możliwość zdobywania doświadczeń na podstawie błędów własnych i innych oraz tworzenia i naśladowania właściwych rozwiązań znajdowanych przez uczestników ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką.

W etyce hedonizm wiązano najczęściej z egoizmem rozumianym jako troska wyłącznie o własne szczęście. Aktywność ruchowa z piłką była wprawdzie uznawana w różnych okresach dziejowych za istotny element życia społecznego, nie stała się jednak podstawą rozważań dotyczących sposobów zachowań uczestników czy procesów zachodzących w ich psy-

chice. Tymczasem znane są przypadki przeżywania niezwykle intensywnego pobudzenia spowodowanego rywalizacją sportową, graniczącego niekiedy z euforią. Wydaje się również, że w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką, oprócz przyjemności w danej chwili, zostaje wywołane uczucie, że następny udział w tych formach aktywności ruchowej przyniesie jeszcze większe doznania. Może to być związane z oczekiwaniem, że w następnej rywalizacji uda się np. zwyciężyć z o wiele korzystniejszym rezultatem lub przegrać w sposób mniej niekorzystny albo wystąpić w zespole, w którym będzie większe poczucie wzajemnej akceptacji. Dla wielu uczestników ważniejsze jest jednak pokonywanie drogi wymagającej wyrzeczeń, poświęceń, wytrwałości, systematyczności, zaangażowania niż samo osiągnięcie celu, który staje się zarazem początkiem wyboru drogi odpowiedniej do osiągania nowego celu. Od współczesnego człowieka oczekuje się wrażliwości, bezinteresownej postawy wobec świata, która sprawia, że przyjemna jest również jasność myśli, szczerość uczuć, łagodność, dobroć nawet wtedy, gdy nie czerpie się z nich żadnej korzyści.

Istotnym elementem aktywności ruchowej z piłką jest możliwość zdobywania doświadczeń społecznych. Nie bez znaczenia jest to, że współuczestnikami są osoby wzajemnie się akceptujące, a więc przebywające w przyjaznym towarzystwie (hedonizm społeczny). Hedonistyczne wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką stają się często główną motywacją do uczestnictwa nie tylko w tych formach aktywności ruchowej.

Badania nad zainteresowaniami różnymi formami aktywności ruchowej młodzieży szkół ponadpodstawowych oraz młodzieży niepełnosprawnej dowodzą, że najbardziej preferowane są gry zespołowe z piłką (Bolach i wsp. 2001). Wykorzystanie przez nauczyciela znajomości potrzeb i oczekiwań młodzieży, dotyczących preferowanych przez nią form aktywności ruchowej, może więc mieć dla wychowanków znaczenie motywacyjne, wynikające z przyjemnych przeżyć indywidualnych i grupowych.

3.5. Zmienne zależne

3.5.1. Zmienna niezależna a wzmacnianie poczucia własnej wartości

Podczas udziału w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką dziecko ma możliwość dokonania oceny własnych zdolności i działań, które stanowią determinanty poczucia własnej wartości. Poczucie własnej wartości jest

związane z samooceną i oceną dziecka przez te osoby, które są dla niego znaczące, a szczególnie te, z którymi jest emocjonalnie związane. To od rodziców w największej mierze zależy, czy ta właściwość osobowościowa będzie w optymalny sposób rozwijana i wzmacniana. Szczególnie ważne jest to w okresie wczesnego dzieciństwa, ponieważ wtedy u dziecka tworzą się podstawy do rozwoju indywidualnego (Niebrzydowski 1976; Sparks 1995).

W czasie zabaw dziecko obserwuje swoje środowisko: czy to, co robi jest akceptowane i jak dalece swoim postępowaniem sprawia przyjemność sobie i innym, czy nie powoduje u innych niezadowolenia, lęku, czy to, co robi, wywołuje u innych reakcje negatywne o różnym ładunku emocjonalnym, czy w nim samym są reakcje lękowe, przykre odczucia, oraz czy wytworzona przez nie nowa sytuacja jest stresująca na tyle, że wywołuje niechęć, a w skrajnych przypadkach prowadzi do agresji.

Poczucie własnej wartości jest bardzo istotne w przypadku osób niepełnosprawnych, u których szczególnego znaczenia nabiera akceptacja siebie i celów rehabilitacji, uwzględniających aspekty społeczne. Rodzaj i dynamika aktywności osadzona jest właśnie na poczuciu własnej wartości, która u osób niepełnosprawnych jest zazwyczaj zaniżona. W procesie motywacyjnym aktywność ruchowa staje się więc 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. W procesie rehabilitacji, zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej, aktywność ruchowa, w tym aktywność ruchowa z piłką, staje się środkiem motywacyjnym w usprawnianiu aparatu ruchu i sfery psychicznej człowieka.

Podczas zajęć ruchowych, szczególnie w czasie gry z piłką, po udanej akcji, np. zdobyciu punktu lub bramki, często następuje natychmiastowa reakcja uczestnika gry, polegająca na poszukiwaniu kontaktu wzrokowego z nauczycielem, trenerem, rodzicami, kolegami i oceny jego działań. Reakcja ta jest charakterystyczna nie tylko w sytuacji korzystnej – odniesienia sukcesu, ale też w sytuacji niekorzystnej – złego rozwiązania. Uczestnik gry oczekuje jak najszybszej informacji zwrotnej dotyczącej jego działań, które wykonuje lub wykonał (często liczy na wsparcie). Dudkowski (1999) uważa, że takie postępowanie osób, które mają istotny wpływ na

kształtowanie poczucia własnej wartości, może w sposób właściwy wzmacniać samoocenę uczestników gry. Inaczej dzieje się w sytuacji gry z piłką, gdy osoba znacząca nie wykazuje należytego zainteresowania, co obniża zaangażowanie uczestnika gry i nie motywuje go należycie. W konsekwencji może to doprowadzić do niewłaściwej samooceny.

W praktyce spotyka się samoocenę adekwatną i nieadekwatną. Samoocena adekwatna to taka, która umożliwia prawidłową ocenę swoich możliwości, np. w ustalaniu i rozwiązywaniu zadań. Ten typ samooceny związany jest z poczuciem własnej wartości, pozwala na prawidłowe funkcjonowanie w środowisku oraz na nabywanie odporności emocjonalnej na sytuacje trudne. Dziecko z samooceną adekwatną nie zraża się złymi rozwiązaniami w zabawie czy grze, podejmuje kolejne próby właściwego działania – staje się bardziej pewne siebie, zaczyna działać zdecydowanie, nabiera wiary i zaufania w swoje możliwości, stawia przed sobą coraz to nowe cele, zaspokajające jego aspiracje. Dziecko o zaniżonym poczuciu własnej wartości ocenia siebie negatywnie, nie wykazuje wiary w swoje możliwości, prezentuje zachowania asekuracyjne, wycofujące, a swoje aspiracje zwykle zaniża. Nie podejmuje się wykonywania zadań trudnych, w grze unika podań na większe odległości, podaje do osoby najbliższej, niechętnie uczestniczy nawet w działaniach uznawanych przez innych za łatwe, np. we wprowadzeniu piłki do gry zza linii bocznej boiska lub trafiania 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 aktywność ruchową, lecz także podejmowanie różnych inicjatyw; dziecko przestaje działać twórczo. Osoby takie są w stanie ciągłego napięcia, odczuwają niepokój, oceniają siebie negatywnie – mają poczucie niższości, 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 piłką 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.

Informacje o modyfikacji do opisu zmiennej zależnej

Istotnym momentem podczas aktywności ruchowej z piłką są sytuacje, w których dziecko może odnieść sukces, np. osiągnąć cel lub znacząco się do niego zbliżyć. Odnosi się to nie tylko do rezultatu współzawodnictwa określanego wynikiem punktowym czy bramkowym, lecz także do innego rodzaju działań, np. wykonania bardziej dokładnego niż poprzednie podania, bardziej celnego rzutu czy strzału do bramki. Dlatego też jest bardzo ważne, aby sposób werbalnego przekazywania informacji zachęcał dziecko do podejmowania kolejnych działań. Prowadzone badania pozwoliły określić komunikaty, które użyte w czasie lekcji (nie tylko wychowania fizycznego) wzmacniają lub obniżają poczucie własnej wartości dziecka. Uczestniczące w badaniu dzieci miały podać (zapisać) te komunikaty, które wzmacniały u nich poczucie własnej wartości odnoszące się do sposobu wykonywania przez nie zadań, np. różnych czynności ruchowych na lekcji wychowania fizycznego lub czynności związanych z osiąganiem celów dydaktycznych w innych przedmiotach, oraz te komunikaty, które miały charakter zniechęcający (najczęściej odnosiło się to do komunikatów wynikających z prowadzonej kontroli bieżącej). Warto wspomnieć, że w czasie tego badania prawie każde dziecko rozpoczynało zapisywanie komunikatów o charakterze obniżającym poczucie własnej wartości. Były również problemy ze znalezieniem tej samej liczby komunikatów wzmacniających poczucie własnej wartości, co je obniżających. 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 wygłaszanie przez nauczyciela uwag o charakterze wywołującym negatywne odczucia i reakcje, a nie tych, które mogą motywować dziecko do dalszej pracy i jednocześnie wzmacniać jego poczucie własnej wartości. Za komunikaty wzmacniające poczucie własnej wartości uznano:

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. Wiedziałem, że dasz sobie radę!
14. Właśnie tak się to robi!
15. Znakomita robota!

Za komunikaty obniżające poczucie własnej wartości uznano:

1. Źle!
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. Zacznij się wreszcie tego uczyć!
15. Nie dasz rady!

Kolejność komunikatów została ustalona na podstawie częstości powtarzania ich przez nauczycieli.

Charakterystycznym przykładem komunikatu przekazującego dziecku informacje w sposób niewłaściwy są uwagi: „znowu nie trafiłeś do kosza" lub „już trzykrotnie nie trafiłeś do kosza". W tej sytuacji komunikat powinien brzmieć zupełnie inaczej: „drugi rzut był bliższy celu niż pierwszy", „w drugim rzucie dostrzegam postęp" lub „powinieneś częściej i więcej razy próbować, aby trafić do kosza" (nie można stawiać zadań, których podczas zajęć dziecko nie będzie w stanie wykonać, 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 jemu. A zatem dla każdego dziecka w tych formach ruchowych powinno być przygotowane i postawione takie zadanie, które dziecko będzie

w stanie wykonać z korzyścią dla grupy, a w przypadku zwycięstwa grupy będzie miało uczucie swojego współudziału.

Jednym z istotnych elementów odnoszących się do wykorzystywania współzawodnictwa z piłką we wzmacnianiu poczucia własnej wartości jest wykształcenie w dzieciach umiejętności odpowiedzi na pytanie o powód wygranej swojej lub swojej drużyny. Odpowiedź wydaje się dziecku oczywista: „Bo byłem/byliśmy lepsi". Sprecyzowanie przyczyn sukcesu sprawia zazwyczaj duży problem. Dziecko nie zdaje sobie najczęściej sprawy, jaka wiedza czy jakie umiejętności o tym decydują, a zatem proces rozumienia i interpretowania sukcesu jest powierzchowny, niepełny, w sposób nieuzasadniony uproszczony, mało ważny. Umiejętność określenia przyczyn zwycięstwa indywidualnego lub grupowego, np. lepsza szybkość lokomocyjna, skoczność, celność rzutu do kosza, celność rzutu do bramki, lepsze posługiwanie się piłką w grze (kozłowanie, drybling), spryt, dobra analiza sytuacji, przebiegłość, jest korzystna dla świadomego określenia poczucia własnej wartości (dziecko jest dumne, że wie, dlaczego zwyciężyło, co o tym zadecydowało). Podobnie jest w sytuacji, w której nie ma sukcesu. Umiejętność nazwania przyczyn przegranej również może spełniać funkcję wzmacniającą poczucie własnej wartości. Uczeń powinien umieć określić przyczyny niepowodzenia, ponieważ w wielu przypadkach mobilizuje to do pracy i rozwoju. Jeżeli dojdzie do wniosku, że o niepowodzeniu zadecydował jeden moment (np. chwilowa dekoncentracja uwagi), jedna nieumiejętność (np. brak umiejętności uderzenia piłki głową, rzutu w biegu w grze w koszykówkę) lub konkretna niedyspozycja (np. niepowodzenie w nauce, konflikt w rodzinie, konflikt z kolegami), łatwiej pogodzi się z przegraną, a jednocześnie zdobędzie wiedzę, co powinien zrobić, aby taka sytuacja się nie powtórzyła. Ćwicząc lub bawiąc się z piłką, dziecko ma możliwość sprawdzenia się jako jednostka posiadająca określoną wiedzę, umiejętności, sprawność ruchową i fizyczną oraz dojrzałość emocjonalną, może porównać się z innymi, dążyć do osiągania takich wyników, jakie uzyskują najlepsi. Gra z piłką może być wykorzystywana jako element weryfikujący samoocenę.

Ćwiczeniem pomagającym określić poziom poczucia własnej wartości ucznia może być sytuacja, w której deklaruje on słownie lub pisemnie wynik, jaki osiągnie w danej próbie, ćwiczeniu czy grze, np. ile razy trafi piłką w wyznaczony cel (do bramki, kosza itp.). Po wykonanej próbie porównuje swoje osiągnięcia z wynikiem deklarowanym. Jeśli różnica

jest na korzyść wyników deklarowanych, wówczas taki uczeń ma prawdopodobnie zawyżone poczucie własnej wartości, czyli zbyt wysoko ocenia swoją sprawność i swoje umiejętności. Gdy ta różnica jest na korzyść wyników osiągniętych, wówczas uczeń ma prawdopodobnie zaniżone poczucie własnej wartości, czyli ocenia swoje umiejętności i sprawność zbyt nisko. Natomiast gdy wynik deklarowany i osiągnięty mało różnią się między sobą, należy przypuszczać, że uczeń ma adekwatne poczucie własnej wartości, czyli właściwie ocenia swoje umiejętności i sprawność.

Po zakończonej próbie nauczyciel przekazuje komunikaty odnoszące się do osiągniętych wyników, ale nie kieruje ich bezpośrednio do uczniów. Nie dokonuje bezpośredniej oceny ucznia, stawia jednak pytania w taki sposób, aby uczeń sam dokonał oceny tego, co osiągnął, i ewentualnie, co powinien zrobić, aby jego zawyżone lub zaniżone poczucie własnej wartości stało się adekwatne z „tendencją" do zawyżonego.

3.5.2. Zmienna niezależna a umiejętności empatyczne

Sukces lub porażka podczas ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką staje się okazją do sprawdzenia siebie, swojej wrażliwości, swoich możliwości psychofizycznych i umiejętności ruchowych, zaradności rozumianej jako umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji (Mały słownik języka polskiego 1993), najczęściej odnoszących się do działań świadomych, celowych i dowolnych. Obie sytuacje (sukces i brak sukcesu) można rozpatrywać w dwóch kategoriach. Sukcesem indywidualnym uczestnika gry może być np. zdobycie największej liczby punktów w konkretnym meczu, co mimo wszystko nie wystarczyło do wygrania współzawodnictwa przez jego drużynę. Tworzy się sytuacja, w której gracz z jednej strony ma uczucia pozytywne, odnoszące się do jego indywidualnych osiągnięć, a z drugiej – uczucia negatywne, ponieważ cała drużyna 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 tych emocji z innymi, odnoszącymi się do rezultatu, jaki osiągnęła cała drużyna. Oznacza to, że w rywalizacji tworzy się pewien układ „sił", 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 pokona-

nym, utrzymywaniu atmosfery przyjaźni. Powinni przekazywać wyrazy uznania i gesty pocieszenia rywalom, nie zapominając o tym, 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. Emocje te przenoszą się także na pozostałych członków zespołu, a nawet na osoby z drużyny przeciwnej czy widzów. Wszyscy wspólnie przeżywają radość zwycięstwa oraz smutek porażki.

Empatia jest umiejętnością wczuwania się w stany innych osób, przechodzącą niekiedy w ich rzeczywiste zestrojenie (Davis 1999), np. radość zdobywcy gola czy punktu przenosi się jednocześnie na innych uczestników gry i widzów, smutek porażki dotkliwie odczuwają zarówno zawodnicy, jak i kibice, nierzadko nie kryjąc łez, a czasami posuwając się nawet do zachowań niegodnych uczestnika czy obserwatora widowiska sportowego.

Niewątpliwie istnieje więc potrzeba, a wręcz konieczność okazywania szczególnej troski, stosowania odpowiednich zabiegów psychologiczno-pedagogicznych, aby po stanie dużego dyskomfortu, odczuwanego przez jednego zawodnika lub całą drużynę, a wywołanego niepowodzeniem odpowiednio szybko przywrócić stan równowagi emocjonalnej.

Empatia stanowi przedmiot badań naukowych, których kierunek jest ściśle związany ze wzrostem zainteresowań samorozwojem jednostki, jej osobowością, postawami, emocjami i funkcjonowaniem w grupie. Właściwe dostosowanie się człowieka do innych członków grupy, jego zdolność dostrajania się i utożsamiania z innymi osobami, przeżywania razem z innymi różnych sytuacji jest bardzo korzystna w wielu dziedzinach życia (Kuczyńska 2005). W ostatnich latach zauważalna jest tendencja do interdyscyplinarnego ujmowania relacji międzyludzkich. Odnosi się to szczególnie do zawodów, w których podmiotem oddziaływania jest drugi człowiek, a ciągłe polepszanie kontaktów interpersonalnych objawia się m.in. efektywniejszym funkcjonowaniem osób nie tylko w społeczeństwie, lecz także w mniejszych zbiorowościach, np. w grupie przedszkolnej, klasie szkolnej czy drużynie sportowej.

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 praktycznie odnoszących się do osiągania celów dydaktycznych i wychowawczych, należy podkreślić, że istnieje potrzeba precyzyjnego określenia kompetencji nauczycielskich w obszarze psychologicznym, pedagogicznym i kierunkowym, gdyż empatia powinna być istotną właściwością osobowości, pozwalającą realizować proces dydaktyczno-wychowawczy bez znaczących porażek.

Informacje o modyfikacji do opisu zmiennej zależnej

Elementem niezwykle istotnym w kształtowaniu umiejętności empatycznych jest komunikacja. To przez komunikaty nasycone pozytywnymi emocjami o charakterze wzmacniającym wprowadza się na zajęciach przyjazną atmosferę, a umożliwiając dzieciom spontaniczne okazywanie emocji na forum grupy, przyczynia się do powstania mocnych więzi opartych na wzajemnym zaufaniu. Osoby o niskim poziomie empatii, które nie potrafią odczytać stanu emocjonalnego drugiego człowieka, jego przeżyć i pragnień, traktują innych instrumentalnie. Brak właściwości empatycznych wiąże się na ogół ze zbytnią koncentracją na sobie, zaspokajaniu własnych potrzeb, co może powodować nasilony egoizm. Nieempatyczny członek grupy lub człowiek o niskim poziomie empatii podczas zabaw, a szczególnie 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 tylko jemu przyjemność.

W wielu formach aktywności ruchowej z piłką występuje duża różnorodność procesów interpersonalnych związanych z empatią. Dzięki tej zdolności możliwe jest dostrzeżenie reakcji afektywnych, powstających w momencie tworzenia się sytuacji trudnych, w których szczególnie pomaganie staje się wyznacznikiem empatyzowania.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką wywołują nieskończenie wiele sytuacji, w których ich uczestnicy przeżywają podobne uczucia i emocje związane z osiąganiem celu sportowego w grach zespołowych – mają ten sam los. Właściwości empatyczne można nie tylko rozpoznawać, lecz także roz-

wijać, przede wszystkim w zabawach, kiedy dużego znaczenia nabiera wyobraźnia, np. dziecko w grze w dwa ognie wczuwa się w rolę „matki" (Rzepa 2005). Dość często dzieci identyfikują się przy tym z najbardziej popularnymi sportowcami z różnych dyscyplin (noszenie przez chłopców koszulek z numerem i nazwiskiem znanego sportowca z boisk piłkarskich czy koszykarskich itp.).

Jako przykład zabawy charakteryzującej się mnogością różnorodnych sytuacji wywołujących zmienne stany emocjonalne można wskazać berka, w którym do obrony przed złapaniem służy piłka (dowolnie podawana między dziećmi). Berek biegnący za upatrzoną 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, powinien otrzymać w ramach pomocy od osoby posiadającej ją w danym momencie. Charakterystycznymi zachowaniami w czasie tej zabawy są:

- osoba uciekająca zazwyczaj ucieka, nie oczekując pomocy;
- osoba posiadająca piłkę nie jest zorientowana, w jaki sposób może pomóc osobie zagrożonej, często rzuca piłkę w kierunku osoby uciekającej, która nie jest zorientowana, że taka pomoc jest jej udzielana;
- osoba z piłką nie jest przekonana, czy pomagając, robi to we właściwym momencie, czy osoba zagrożona berkiem, uciekając, oczekuje pomocy.

Podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką 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).

Formy aktywności ruchowej z piłką należą do najbardziej lubianych przez dzieci i młodzież. 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 bez-

względnego podporządkowania. Portmann (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 nadmierną impulsywnością oraz nawiązywać i utrzymywać zadowalające kontakty z innymi ludźmi, prawie nie są ćwiczone. Wyniki badań (Rzepa, Węgłowska-Rzepa 2002) wskazują, że zachowania empatyczne są warunkowane sytuacją, w jakiej znajduje się dana osoba, wykonywanymi 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 osłabiona. Jeżeli natomiast sytuacja nie stawia takich wymagań wobec jednostki, wtedy ujawni ona poziom wrażliwości empatycznej.

Charakterystycznym ćwiczeniem z piłką rozbudzającym empatię jest takie, w którym w parze jedno z dzieci ma zasłonięte oczy i musi wykonać określone zadanie, np. trafić w wyznaczony cel. Ćwiczenie to może być wykonane tylko dzięki pomocy słownej partnera, którego zadanie polega na podpowiadaniu i pokierowaniu osoby „niewidzącej" tak, aby osiągnąć zamierzony cel.

Nauczyciel przekazuje komunikat opisujący istotę ćwiczenia – rozwijanie i rozbudzanie wzajemnego zaufania, obustronnego dążenia do osiągnięcia celu, przejmowanie wzajemne ról, umiejętność wczuwania się w sytuację trudną i stan emocjonalny drugiej osoby, uwrażliwia na potrzeby innych, a także dzięki wzajemnej pomocy, nawet w niekorzystnych warunkach, wskazuje na istnienie możliwości osiągnięcia celu. Rozbudzanie empatii eliminuje lub znacznie ogranicza zachowania egoistyczne dzieci.

3.5.3. Zmienna niezależna a umiejętności asertywne

W życiu codziennym szkoły można coraz częściej obserwować sytuacje konfliktowe, agresywne i autoagresywne zachowania uczniów. W znacznej mierze jest to wynik obserwacji środowiska poza szkołą (i uczestniczenia w różnych zdarzeniach), coraz częściej niestety również środowiska rodzinnego, które nie jest wolne od różnego rodzaju patologii. Nie bez znaczenia jest też wpływ mediów, które przepełnione są obrazami przemocy w reklamach, filmach, oraz gier komputerowych.

Lekcja wychowania fizycznego daje możliwości obserwacji dziecka

w sytuacji naturalnej ekspresji emocjonalnej. Pozwala to na ocenę relacji interpersonalnych zachodzących między 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 osiąganiu przez nich takiego poziomu rozwoju osobowości, aby stały się pełnowartościowymi członkami danej społeczności. Ważne wydaje się także nabywanie umiejętności społecznych, akceptowanych form odreagowania emocji, wyrażania swoich sądów i przekonań. Niewątpliwie pomocne mogą być umiejętności asertywne, pozwalające nie tylko uczniom, ale i nauczycielom myśleć o sobie pozytywnie, jak również sprawować kontrolę nad własnym zachowaniem. Jednostka zdolna do zachowań asertywnych potrafi wyrażać uczucia, a w sytuacjach konfliktowych, w których uczestniczy, stosunkowo szybko i często 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 ona prawo danych (wszystkich) osób do tego, aby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy respektowały się wzajemnie. Jest również umiejętnością, dzięki której ludzie otwarcie wyrażają swoje myśli, uczucia i przekonania, nie lekceważąc uczuć i poglądów innych (Król-Fijewska 1992). Człowiek stanowczy, pewny siebie, aktywny, nieagresywny, który czuje się panem i autorem swego życia, określany jest jako asert. Pojęcie asertywności, wywodzące się z praktyki terapeutycznej, robi ogromną karierę od drugiej połowy XX w. W Polsce problematyką asertywności zajmują się m.in. Gaś (1984), Baisant i wsp. (1991), Mączyński (1991), Król-Fijewska (1992), Oleś (1998), Majewicz (1999), Majorowski (2000).

W czasie aktywności ruchowej z piłką można dostrzec zarówno dzieci chętnie współdziałające i współpracujące z innymi, charakteryzujące się przyjaznym usposobieniem, jak również takie, które mimo dużej sprawności ruchowej i sporych umiejętności ujawniają zachowania konfliktowe, egoistyczne czy wręcz agresywne. Winą za własne błędy i nietrafne rozwiązania obarczają pozostałych członków drużyny, a swoje uwagi wyrażają w sposób ostry, zdecydowany, często nieadekwatny do rodzaju i wielkości przewinienia (czynią to niestety również nauczyciele). Podczas rywalizacji, często w bezwzględny sposób, zmierzają do osiągania swoich

celów (postępują według zasady „cel uświęca środki"), okazują gniew i wrogość nie tylko rywalom, lecz także partnerom wprowadzającym własne rozwiązania niezgodne z ich sugestiami czy wyobrażeniami, wymuszają na innych dokonywanie wyborów według ich uznania, często są napastliwi, a także poniżają i wykorzystują inne osoby do realizacji własnych zamiarów. Zachowania agresywne dominujące u osób nieasertywnych często powiązane są z zachowaniami manipulacyjnymi w stosunku do osób, z którymi wchodzą w relacje, także w sytuacjach gry czy zabawy. Brak umiejętności asertywnych wyraża się, nie tylko u dzieci, nieszczerością intencji. Osoby takie ignorują innych, liczą się wyłącznie z własnymi potrzebami, a jednocześnie nie akceptują siebie, dlatego też są nieufne. Swoją postawę manifestują często nienaturalnym sposobem bycia, również w odniesieniu do swojego wyglądu zewnętrznego, tj. ubioru, fryzury itp. Jako zawodnicy prezentują niekonwencjonalne zachowania, np. w czasie gry w piłkę siatkową wykonują zagrywkę w sposób odbiegający od przyjętych standardów i celowo zagrywają piłkę bardzo wysoko, w aut lub w siatkę; w koszykówce kozłują piłkę w sposób niedozwolony – dwiema rękami, wykonują rzut do kosza z dużej odległości, wiedząc, że i tak do niego nie trafią. W wielu sytuacjach nie przestrzegają przepisów, zachowują się brutalnie w stosunku do rywali, a niekiedy i do partnerów z własnej grupy. Takim sposobem zachowania udaje im się doprowadzić do przerwania gry i zwrócenia na siebie uwagi nauczyciela, sędziego, kolegów. Postawie tej towarzyszy często agresja słowna w postaci niestosownych, cynicznych uwag, wywołujących u innych irytację i złość. Na podstawie obserwacji bieżącej dość łatwo można dostrzec uczniów nieasertywnych, którzy w sytuacjach konfliktowych przejawiają skłonność do zachowań odwetowych czy wręcz agresywnych, działają w sposób chaotyczny, niedbały i nierozważny, często arogancki (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 szybko, a zmiany będą mieć charakter trwały. W przypadku konfliktów umiejętności asertywne stanowią podstawę tworzenia kompromisów, ponieważ pozwalają zapobiec powstawaniu uczucia zagrożenia własnej godności czy nienawiści, a ewentualne urazy nie mają dużego ładunku negatywnych emocji. Osoby asertywne chętnie uczestniczą w różnych formach aktywności ruchowej, bez względu na swoje umiejętności i wie-

dzę z tego zakresu, ponieważ wspólne przeżywanie radości i przyjemności jest dla nich najważniejsze.

Przedstawione powyżej przykłady zachowań i reakcji podczas różnych form aktywności ruchowej z piłką dają nauczycielom szansę rozpoznawania 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 na lekcjach wychowania fizycznego takie środki, które jednocześnie będą oddziaływać na sprawność ruchową, umiejętności ruchowe oraz sprawność fizyczną, a także pozwolą nabyć umiejętności wyrażania siebie, współpracy z innymi oraz redukowania sytuacji konfliktowych.

Informacje o modyfikacji do opisu zmiennej zależnej

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

- Stanowienie swoich praw odnoszących się do niezależnego myślenia, własnych rozwiązań, wyrażania swoich poglądów, a jednocześnie gotowość przyjęcia konstruktywnych poglądów innych ludzi (odnosić się to może do przyjęcia przez nauczyciela życzliwego sposobu omawiania lekcji w jej części końcowej, z uwzględnieniem efektów współdziałania uczniów, np. udziału w innej zabawie czy grze).
- Obronę swoich praw (prawa do mówienia „nie" w konfrontacji z osobami naruszającymi prawo niezależności indywidualnej, dokonywania wyborów zgodnie z aspiracjami, wiedzą i umiejętnościami, np. prawa odmowy udziału w zabawie czy grze z uzasadnionych powodów).
- Wyrażanie uczuć pozytywnych w stosunku nie tylko do partnerów z własnej grupy (drużyny), lecz także do konkurentów, sędziów, widzów i innych (wyrażanie pochwały słowami i gestem, aprobata udanego rozwiązania podczas gry, przestrzeganie zasad fair play).
- Wyrażanie uczuć negatywnych, wynikających z realizacji niewłaściwych wyborów, np. sposobów prowadzenia gry, oraz nieskuteczności w sytuacjach prostych, korzystnych do zdobycia punktu czy

gola (powinno polegać na odwołaniu się do sytuacji powstałej podczas gry, a nie na atakowaniu partnera).
- Przejawianie inicjatywy (możliwość wprowadzania własnych rozwiązań, podejmowania działań twórczych, łamiących stereotypy nie tylko ruchowe, lecz także myślowe).
- Respektowanie uczuć i opinii innych osób, wykazywanie gotowości wysłuchania kierowanych do siebie uwag o niewłaściwych rozwiązaniach zastosowanych podczas gry, zabawy czy ćwiczenia, respektowanie negatywnych emocji okazywanych przez inne osoby, np. kolegów, nauczyciela.
- Wyrażanie na forum grupy swoich poglądów i odczuć odnoszących się do realizacji przyjętych przez siebie zadań, np. wynikających z treści zabawy czy z funkcji, jaką pełni się podczas gry.
- Prowadzenie monologu wewnętrznego, odnoszącego się do rozpoznawania i interpretowania opinii na swój temat (próba oceny zdarzeń i sytuacji w sposób realistyczny, z uwzględnieniem własnych możliwości i ograniczeń).
- Reagowanie w sposób asertywny na własne poczucie krzywdy i winy (niepodejmowanie prób rozliczenia się i odreagowania w ten sam sposób), na wywołanie poczucia krzywdy u innych, a także nieobwinianie siebie i innych, szczególnie przy grach zespołowych, za niekorzystny wynik rywalizacji.

W czasie lekcji wychowania fizycznego, a szczególnie podczas ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką, uczeń znajduje się w różnych sytuacjach, w których, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę (w sposób nie zawsze świadomy), ma do czynienia z zachowaniami asertywnymi. Dlatego też ważne jest, aby nauczyciel nie tylko umiejętnie dobierał środki pozwalające na nabywanie umiejętności asertywnych, lecz także właściwie je interpretował.

Przykładem 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 swoich umiejętności ruchowych, a także wykazania się walorami intelektualnymi i społecznymi. U „matki" natomiast kształtowane są umiejętności asertywne szczególnie 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; ujawnia się bowiem mniej sytuacji konfliktowych, szybciej podejmowane są trafne decyzje, wzrasta zaangażowanie każdego uczestnika gry, co nie jest bez znaczenia dla procesu integracyjnego grupy (drużyny).

W nabywaniu umiejętności asertywnych podczas aktywności ruchowej z piłką pomocne są ćwiczenia wykonywane w dwójkach lub trójkach. Najprostszym przykładem może być nauka i doskonalenie odbić oburącz górą w piłce siatkowej. Aby jak najdłużej utrzymać piłkę w grze, współćwiczący muszą wzajemnie się rozumieć, prezentować postawę aktywną, współpracować tak, aby interakcje między ćwiczącymi były pozytywne, co może również niwelować wszelkie możliwe konflikty (eliminować zachowania agresywne), starać się utrzymać przyjemną atmosferę, sprzyjającą poprawności i efektywności wykonywanego ćwiczenia. Swoje komunikaty nauczyciel powinien kierować do dwojga lub trojga uczniów, wskazując na ich wzajemną zależność, konieczność współpracy, wyrażania uznania itp.

3.5.4. Zmienna niezależna a umiejętności decyzyjne, komunikowanie się i aktywność emocjonalna

W ciągu całego życia każdy człowiek dokonuje rozmaitych wyborów, które dotyczą nie tylko jego samego, lecz także innych osób. Potocznie określa się to jako podejmowanie decyzji o różnej randze (wadze), znaczących bądź mniej istotnych, błahych. Podejmują je ludzie dorośli, młodzi, a także dzieci. Decyzja (łac. *decisio*) oznacza postanowienie, rozstrzygnięcie (Mały słownik języka polskiego 1997, s. 207). Słownik psychologiczny definiuje decyzję 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, w zasadzie już przed podjęciem decyzji, osobnik wie, jaki wynik osiągnie, natomiast w sytuacji niepewnej każde działanie prowadzi do niewiadomych wyników, rezultatów (Kozielecki 1975).

W czasie lekcji wychowania fizycznego z wykorzystaniem piłek często tworzą się sytuacje pewne, w których łatwo podjąć decyzję, które bez większych trudności przeradzają się w natychmiastowe działanie. W sytuacjach tych wybór jest najczęściej równoznaczny z realizacją celu, a wykonanie na ogół pewne, kończące się sukcesem.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką są takimi formami aktywności ruchowej, w których istnieje możliwość decydowania na bieżąco w tworzących się sytuacjach. Pierwszym krokiem, i jednocześnie momentem udziału w tych formach aktywności, jest wyrażenie podjętej już wcześniej decyzji o gotowości do uczestniczenia w nich. W wielu przypadkach takie rozstrzygnięcie dokonywane jest samodzielnie, bywa też tak, że jest efektem nakłaniania przez innych, np. w sytuacji braku równowagi sił podczas gry zespołowej (nierówna liczba graczy w drużynach). W takim przypadku podjęcie decyzji może być wywołane presją innych osób bądź tym, kto w tej grze będzie uczestniczyć. Przykładem może być trafienie do bramki bez bramkarza z małej odległości, a także wykonanie podania piłki do dowolnego partnera, poruszającego się na określonej (raczej małej) przestrzeni bez przeciwnika. Decyzje w tych sytuacjach są łatwe i każda z nich doprowadzi do realizacji wyznaczonego celu – zdobycia bramki, celnego podania do partnera. W zasadzie nie mamy tu do czynienia z działaniem ryzykownym. Co więc decyduje o wyborze działań w sytuacjach pewnych? Prawdopodobnie subiektywne odczucie o wartości wyniku, do którego doprowadza określone działanie. Wartość ta nazywa się użytecznością, która może być pozytywna lub negatywna.

Użyteczność pozytywna, określana jako dylemat szczęściarza, 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. pozycji, na której ma grać, a więc nie jest zorientowany, jaką rolę w tej grze ma pełnić. Dylemat ten może rozwiązać przez zbieranie dodatkowych informacji odnoszących się nie tylko do swojej roli w grze, lecz także koniecznych umiejętności i predyspozycji. Jeżeli przedsięwzięte działania ostatecznie nie rozstrzygną dylematu, pozostaje zdanie się na przypadek lub losowanie, gdyż w tej konkretnej sytuacji satysfakcjonujący jest sam udział w grze (tworzenie podczas zajęć ruchowych z piłką sytuacji dylematu szczęściarza nie tylko wzmacnia u dzieci motywację do udziału w tych formach aktywności ruchowej, ale też podnosi poczucie własnej wartości).

Nieco inaczej funkcjonuje człowiek w układzie użyteczności negatywnej, określanej jako dylemat pechowca. Powstaje on, gdy wszystkie potencjalne działania prowadzą do wyników negatywnych, więc przy wyborze rozwiązania wybiera się tzw. mniejsze zło (Kozielecki 1969). Przykładem może być sytuacja, w której jedna drużyna w grze jest zde-

cydowanie słabsza i w pewnym sensie skazana na porażkę. W takich okolicznościach podjęte działania będą ukierunkowane na wybór mniejszego zła i utrzymanie wyniku nierozstrzygniętego (remisu) lub zminimalizowanie przegranej. W działaniu indywidualnym uczeń zdający sobie sprawę z tego, że atakujący na pewno zdobędzie bramkę, zdecyduje się zająć taką pozycję, aby stanąć na drodze atakującego i przerwać akcję. Tym samym stworzy warunki do zajęcia dogodnych pozycji obronnych przez swoich partnerów. Bywa też, że wszystkie efekty działań dają użyteczność negatywną. Należy wówczas mimo wszystko poszukiwać rozwiązań (np. zmiana decyzji co do sposobu prowadzenia gry) w działaniach bardziej korzystnych dla gry (np. zmiana pozycji uczestników gry, zmiana zadań).

Konflikt użyteczności to sytuacja, w której wynik pod pewnymi względami jest sukcesem (wynik pożądany), 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 gdy drużyna odnosi sukces za wszelką cenę, gdy cel uświęca środki, wówczas 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. Zastosowanie środków znanych i metod odtwórczych umożliwi mu osiągnięcie w krótkim czasie zamierzonego celu. 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 rozwoju indywidualnym będą bogatsze. Zastosowanie metod kreatywnych, indywidualnie dostosowanych do możliwości i ograniczeń ucznia będzie wymagać jednak od nauczyciela wysokich kompetencji zawodowych.

Struktura sytuacji niepewnej jest złożona ze względu na występowanie w niej więcej niż jednego działania oraz nieprzewidywalność wyniku. Na przykład, podanie (asysta) piłki do jednego z dwóch partnerów będących w sytuacji dogodnej do zdobycia punktu czy bramki nie gwarantuje sukcesu. Brak dostatecznej wiedzy o prawdopodobieństwie dobrego wyniku i nieznajomość samych działań wywołuje u osoby decydującej zakłopo-

tanie, niekiedy lęk. Często jest to efekt doświadczeń związanych z podjęciem w przeszłości tzw. złej decyzji, czyli takiej, której skutki wywołały gwałtowne, negatywne reakcje partnerów z drużyny lub trenera. W skrajnych sytuacjach lęk przed podobnymi konsekwencjami może spowodować unikanie udziału w grze lub poszukiwanie takich rozwiązań, które nie wpływają na efekt gry.

Przy podejmowaniu decyzji w sytuacjach niepewnych, ryzykownych, złożonych można wykorzystać następujące zasady:

- Skrajnego asekuranta – jest najbezpieczniejsza ze względu na oczekiwany wynik. Stosując tę zasadę, należy znaleźć najgorszy wynik działania (minimalny), a następnie wybrać najlepszy wśród najgorszych, a zatem wybrać maksymalny wynik minimalny. Przykładem może być sytuacja, gdy uczeń wybija piłkę na aut w piłce ręcznej lub nożnej w momencie zagrożenia utratą piłki na korzyść przeciwnika, a tym samym zagrożenia utratą bramki. Ten typ działań stosują także zawodnicy w grze w piłkę nożną, uciekając się do działań niesłusznie nazwanych faulami taktycznymi, a polegających na zatrzymaniu w sposób niedozwolony, często brutalny, zawodnika drużyny przeciwnej, wychodzącego na dogodną pozycję do zdobycia bramki (faul jest nagannym, niesportowym zachowaniem wbrew zasadzie fair play i powoduje sankcje karne zgodne z przepisami danej dyscypliny sportowej).
- Optymizmu i pesymizmu – uwzględnia się zarówno najlepszy, jak i najgorszy wynik każdego działania. Wybór zależy od poziomu wiedzy, doświadczenia, umiejętności własnych i przeciwnika w grze oraz cech osobowościowych osoby podejmującej decyzję. Przykładem może być sytuacja wiary bądź niewiary w zwycięstwo przed rozpoczęciem zawodów, a także zmiany wyniku w czasie zawodów z niekorzystnego na korzystny.
- Równej szansy – polega na tym, że w sytuacji nieprzewidywalności następstw działania (tzw. działanie w ciemno) należy założyć, że każdy efekt jest tak samo prawdopodobny. W takiej sytuacji podjęcie trafnej decyzji zależy od właściwego rozpoznania sytuacji, a przede wszystkim od osobowości decydującego. Przykładem może tu być przystąpienie do współzawodnictwa po raz pierwszy dwóch drużyn, które nic o sobie nie wiedzą.

Brak stanowczości, skłonność do niczym nieuzasadnionego odracza-

nia decyzji nazywa się tendencją abuliczną (Kozielecki 1975). Taką postawę prezentują często uczniowie w czasie gry z piłką prowadzonej podczas lekcji wychowania fizycznego. Początkowo 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 z podjęciem decyzji 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 zwleka z podaniem, oczekując na zmianę i zajęcie przez jednego z partnerów pozycji najkorzystniejszej do zdobycia punktu.

Interesujące zachowania prezentują zawodnicy po podjęciu decyzji – próbują uzasadnić jej słuszność przez poszukiwanie argumentów podkreślających zalety, a tym samym atrakcyjność dokonanego wyboru, przy jednoczesnym wskazaniu wad innych ewentualnych rozstrzygnięć. Zwiększa się również zainteresowanie obszarem dokonanego wyboru. O trafności podjętych decyzji i korzyści, które z niej płyną (Rzepa 2005) można się przekonać już podczas trwania zawodów, a szczególnie przy omawianiu meczu w przerwie lub po jego zakończeniu.

Brak umiejętności podejmowania decyzji występuje wśród ludzi z małą samodzielnością (Niebrzydowski 1989), nie tylko wśród dzieci, lecz także osób dorosłych. Obserwując dowolną grę zespołową z piłką, dość łatwo można dostrzec osoby, dla których podjęcie decyzji staje się dużym problemem. Dziecko w pełni zaangażowane w grę zespołową z piłką cały czas dokonuje wyborów, zarówno wówczas, gdy ono samo lub jego drużyna posiada piłkę, jak i wtedy, gdy piłka jest w posiadaniu rywali. Do najczęstszych zachowań spotykanych u dzieci mających trudności z podjęciem decyzji podczas gry można zaliczyć np. podania asekuracyjne do osoby ze swojej drużyny, podania skierowane do tyłu, nieuwzględniające celu gry i niewpływające na poprawienie jej efektywności, zwlekanie z wykonaniem podania w oczekiwaniu na sytuacje proste (partner podchodzi do osoby z piłką bardzo blisko lub wręcz odbiera danej osobie piłkę z ręki), oczekiwanie na podpowiedź ustną, komu należy podać piłkę. 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 przed konsekwencjami błędnych decyzji i oceny ich przez partnerów, dziecko za wszelką cenę unika udziału w grze.

Wydaje się, że podjęcie decyzji co do kolejnych działań w grze jest dość łatwe. Tak postawiona teza jest nieuprawniona, a wskazuje na to zakres aktywności umysłowej i aktywności ruchowej. Przykładem może być decyzja dotycząca podania piłki do partnera, w której osoba decydująca musi uwzględnić:

- komu podać piłkę – osobie, która znajduje się najbliżej, która nie jest kryta przez przeciwnika, która jest w najkorzystniejszej sytuacji do zdobycia punktu lub bramki, czy tej, która potrafi przyjąć (chwycić) piłkę;
- gdzie podać piłkę – w miejsce, w którym partner znajduje się w danym momencie (np. mało efektywne, chociażby ze względu na dynamikę gry, podanie do osoby stojącej), czy na część boiska, na której za moment znajdzie się biegnący partner;
- kiedy podać piłkę, aby partner był w stanie rozpocząć kolejne korzystne działanie;
- jak podać piłkę, aby partner nie musiał wykonywać dodatkowego wysiłku przy przyjęciu czy opanowaniu piłki (np. w grze w piłkę nożną należy unikać podań piłki górą, jeżeli partner ma problemy z przyjęciem jej głową czy klatką piersiową);
- z jaką siłą wykonać podanie, aby piłka dotarła do partnera i nie została przechwycona przez przeciwnika;
- czy potrafi zrobić to we właściwy sposób (skutecznie).

Udział w grze oraz ciągłe podejmowanie decyzji są więc niezwykle złożone, stąd też nie wszyscy i nie zawsze radzą sobie z tak ogromną pracą umysłową i własną sprawnością ruchową. Dziecko uczestniczące w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką dokonuje różnych wyborów, a tym samym decyduje, jakie podejmie działania w grze. Ocena tych decyzji nie jest do końca oczywista, gdyż trudno jest określić, co spowodowało taki, a nie inny wybór. Bywa, że intencje dziecka przy wyborze osoby, do której dziecko podaje piłkę, nie muszą być związane z efektywnością gry, lecz z innymi przesłankami, np. sympatią, chęcią przypodobania się.

W związku z tym, że w ćwiczeniach, zabawach czy grach z piłką sytuacji wymagających dokonywania wyborów jest zazwyczaj nieskończe-

nie wiele, możliwe jest wykorzystanie tych form ruchowych do kształtowania umiejętności decyzyjnych nie tylko wśród dzieci.

Informacja o modyfikacji do opisu zmiennej zależnej

Lekcja wychowania fizycznego jest doskonałym czasem, w którym – przez odpowiedni dobór środków, przestrzeganie zasady indywidualizacji kształcenia oraz modyfikowanie organizacji i przebiegu znanych oraz nowych ćwiczeń, zabaw i gier z piłką – można nabywać umiejętności decyzyjnych. Należy tworzyć takie sytuacje, w których każdy uczestnik będzie mógł samodzielnie podejmować decyzję i będzie miał świadomość, że określone działanie w grze zależy od niego. Przykładem może być dobór uczniów do zespołu. Powinna dokonać go osoba nieśmiała i niesamodzielna. Warto dopilnować, aby w tej sytuacji decydowała indywidualnie, nie korzystając z sugestii czy podpowiedzi innych.

Jednym ze sposobów rozwijania umiejętności decyzyjnych jest gra, w której uczestnicy nie mogą słowem, gestem czy mimiką sugerować rozwiązań sytuacji (gra w milczeniu).

W grze pomocniczej w piłkę nożną, tzw. grze bez przyjęcia, wykorzystywanej dość często podczas zajęć, uczestnicy doskonalą nie tylko umiejętności ruchowe, lecz przede wszystkim umiejętności decyzyjne, determinowane przez czynnik czasu (trzeba podać piłkę w sposób skuteczny w momencie jej otrzymania).

Piłka siatkowa jest również grą stwarzającą wiele możliwości nabywania umiejętności decyzyjnych. Specyfika jej polega na tym, że wymusza na graczach podjęcie decyzji w bardzo krótkim czasie, zależnym od wysokości lub długości podania piłki. Dużym utrudnieniem jest również możliwość tylko jednego kontaktu z piłką, co w zasadzie wyklucza zmianę decyzji.

Przykładową grą sprzyjającą nabywaniu umiejętności decyzyjnych może być gra na trzy bramki (piłka ręczna, nożna) lub na trzy kosze (koszykówka), w układzie sił jeden przeciw jednemu. Każdy z uczestników gry, wykorzystując trzy bramki lub trzy kosze, ma zdecydowanie większe możliwości podjęcia decyzji, do której bramki czy kosza najlepiej wykonać strzał czy rzut i stworzyć sytuację dogodną dla siebie do zdobycia punktów, a niekorzystną dla obrony przeciwnika. Zwiększając liczbę graczy, 2 × 2, 3 × 3 itd., powoduje się, że gracz, podejmując decyzję, najpierw głośno ją nazywa, a następnie wykonuje, np. chce podać piłkę

do gracza o określonym imieniu, wypowiada to imię, a następnie rzuca. W tym momencie uświadamia sobie, że to od niego zależy, czy podjęta decyzja okaże się słuszna i będzie wykonana w sposób właściwy, czyli czy piłka trafi do wybranej przez niego osoby lub celu (takie zachowanie jest unikaniem przypadkowości w grze – gra staje się bardziej rozumowa). W podobnej sytuacji zaawansowani gracze nazywają partnera w myśli, nie wypowiadając głośno imienia.

Komunikaty kierowane przez nauczyciela do dzieci nie powinny zawierać jednoznacznej oceny podejmowanych przez nie decyzji, gdyż nie zawsze wie on, jakie intencje kierowały uczestnikami gry czy zabawy. Nie należy tworzyć podczas zajęć sytuacji ryzykownych (niepewnych), ponieważ może to powodować konflikty z powodu źle podjętych decyzji (wzajemne obwinianie się o złe decyzje).

Uczestnictwo w aktywności ruchowej z piłką jest ściśle związane z komunikacją i emocjami, pozwalającymi wzbogacać relacje interpersonalne. Niewłaściwa forma komunikowania się może jednak zakłócać relacje między dziećmi, powodując negatywne emocje. Stąd też aktywność emocjonalna u wielu uczestników ćwiczeń, zabaw i gier z piłką wyrażana jest werbalnie, mimiką i gestem. Dzieci, które nie są zaangażowane emocjonalnie również w inne formy aktywności ruchowej, słabiej się komunikują i raczej nie wykazują skłonności do samodzielnego podejmowania decyzji. Obserwacja dzieci podczas gry z piłką prawie zawsze wykazuje, że te dzieci, które zachowują się swobodnie, nie mają problemów z komunikacją, ujawnianiem emocji, a także podejmowaniem decyzji. Dlatego zakres tych właściwości (umiejętności decyzyjnych, komunikowania się i aktywności emocjonalnej) stał się przedmiotem badań. Szczególny akcent położono na umiejętności decyzyjne (stąd tak obszerny opis zmiennej zależnej), które, jak się wydaje, mają znaczący wpływ na samodzielność, a tym samym na poczucie własnej wartości.

3.5.5. Zmienna niezależna a korekcja 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. W nurcie humanistycznym termin „wychowanie" jest wieloznaczny, choć sam proces nie jest do końca określony w wymiarze czasowym ani w wymiarze

aksjologicznym czy socjalizacyjnym (Okoń 1984; Osiński 1996; Pawłucki 1996; Grabowski 1997; Górniewicz 2001).

Najczęściej jednak wychowanie jest rozumiane jako proces przygotowujący młode pokolenia do dorosłego, samodzielnego życia. Tak więc wszechstronne wychowanie odnosić się będzie do oddziaływań na całą strefę osobowości wychowanka, efekty tych oddziaływań w procesie wychowawczym mogą natomiast albo być doraźne i nietrwałe, albo 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. Charakteryzują się one określonymi zewnętrznymi i wewnętrznymi reakcjami człowieka będącego w różnych uwarunkowaniach środowiskowych, a także poddanego określonym oddziaływaniom wychowawczym (zachowania społeczne, zachowania instrumentalne czy reaktywne). Oceny efektów oddziaływań wychowawczych w naszej rzeczywistości najczęściej dokonuje się w określonych momentach i sytuacjach, które człowiek napotyka w swoim życiu. Można tu wskazać pewne krytyczne sytuacje związane np. z rozpoczęciem uczęszczania do przedszkola, szkoły, założeniem rodziny, w których rodzice mają możliwość weryfikowania efektów własnych działań wychowawczych. Nie zawsze są one właściwe, gdyż postępowanie rodziców 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. Zdarza się więc, że dziecko nie otrzymuje wzorów, które dają mu pełną szansę dostosowania się do środowiska społecznego, i napotyka wówczas trudności przede wszystkim w kontaktach z innymi ludźmi.

Braki w możliwości dostosowania się do funkcjonowania w grupie społecznej (klasie szkolnej) dzieci ujawniają w początkowym okresie nauki. Są one w tym czasie bacznie obserwowane i oceniane przez nauczycieli, nie tylko w zakresie sprawności umysłowej, ruchowej, ale też jako osoby o określonych walorach kultury osobistej. Kryteriami oceny tych walorów stają się ich zachowania zaobserwowane w różnych sytuacjach podczas pobytu dziecka w szkole. Często określa się owe zachowania jako grzeczne lub niegrzeczne, a o dziecku mówi się, że jest dobrze

wychowane lub źle wychowane. Określenia te są mało precyzyjne, wywołują u dzieci pewną dezorientację co do rzeczywistego wartościowania ich poziomu wychowania, gdyż kryteria tego, co jest jeszcze grzeczne, a także tego, co już niegrzeczne, są dla nich zazwyczaj niejasne i zależą od osoby oceniającej. Przykładem może być zachowanie prezentowane przez dziecko w domu, oceniane przez matkę jako niewłaściwe (niegrzeczne), a przez ojca jako właściwe (grzeczne). Podobne sytuacje tworzą się w szkole, gdzie to samo zachowanie ucznia może otrzymać bardzo rozbieżne oceny nauczyciela.

Ćwiczenia, a szczególnie zabawy i gry z piłką, w których uczestniczą dzieci, stają się źródłem nowych doświadczeń, szczególnie z zakresu relacji interpersonalnych. Zachowania dzieci, które nauczyciel wychowania fizycznego może zaobserwować w czasie lekcji, powinny być przez niego rozpoznane i nazwane, a sytuacje konfliktowe właściwie rozstrzygnięte i zakończone. (Przerwanie konfliktu między dziećmi podczas gry nie zawsze oznacza jego zakończenie, toteż wyjaśnienie sytuacji konfliktowej jest niezbędne). Do tych zachowań można zaliczyć: nieuczciwość, brak współczucia, zazdrość, niesumienność, wszczynanie bójek, popychanie kolegów, podstawianie nogi, kopanie kolegów, niszczenie przedmiotów, kłótliwość, robienie prowokacyjnych uwag czy gestów, żartowanie z kolegów, wyszydzanie kolegów, używanie obraźliwych i wulgarnych słów, lekceważenie wszelkich przepisów, przejawianie agresji fizycznej i słownej, a także niewłaściwy stosunek do obowiązków szkolnych. Wymienione zachowania należą niewątpliwie do tych, z którymi nauczyciel powinien sobie radzić, a jednocześnie być na tyle kompetentny, aby je eliminować przez odpowiednie zabiegi pedagogiczne.

Problematyka wychowawcza w szkolnym wychowaniu fizycznym ma istotne znaczenie w procesie przygotowywania jednostki do życia. Nauczyciel wychowania fizycznego powinien uczyć tolerancji, poszanowania innych, współdziałania w grupie itd. Niereagowanie przez niego na spostrzegane sytuacje, w których uczeń jest obrażany i obwiniany (które mogą być sygnałem nieakceptowania i odrzucenia tego ucznia przez grupę), jest niewłaściwe. W takich sytuacjach zaproponowanie przez pedagoga wspólnej zabawy czy gry z piłką, w której dominuje uczucie radości, integruje grupę, może łagodzić konflikty lub całkowicie je rozwiązywać.

Klasa szkolna staje się miejscem tworzenia nowych, nie zawsze akcep-

towanych form zachowań. Najwięcej trudności przysparzają nauczycielom dzieci z zaburzoną dynamiką procesów nerwowych, mające duże problemy z samymi sobą. W skrajnych przypadkach dochodzi do zachowań agresywnych i zaniedbywania obowiązków szkolnych (Spionek 1973; Gaś 1995; Kozłowska 1996; Różańska-Kowal 1999; Borecka-Biernat, Węgłowska-Rzepa 2000; Małkiewicz 2003).

Do wydzielenia dzieci nadpobudliwych wykorzystano wywiad zebrany od rodziców i wychowawców klasy. Dzieci nadpobudliwe wykazują nadmierną ruchliwość, trudności w wykonywaniu poleceń, które ograniczają możliwość ruchu, brak kontroli niektórych form zachowań, poszukiwanie wszelkiej okazji do zaspokojenia nieprzerwanej potrzeby ruchu, np. podejmowanie wszelkich działań związanych z porządkowaniem, sprzątaniem swoich rzeczy i sprzętu w klasie (ścieranie tablicy, zbieranie rozrzuconych papierków itp.), wychodzenie z ławek, przeszkadzanie, dezorganizowanie zajęć. Wychowawcy określają te dzieci jako nieposłuszne i złośliwe. Dostrzeżono również trudność w koncentracji, niekończenie rozpoczętych czynności i zadań. Najmniejszy bodziec zewnętrzny powoduje bowiem u nich rozproszenie uwagi. Z informacji uzyskanych od rodziców i nauczycieli wynikało, że dzieci te nie są akceptowane w klasie przez kolegów. W sferze emocjonalnej zauważono skłonność do zbyt silnego i zmiennego sposobu reagowania – są to dzieci płaczliwe, kłótliwe, gadatliwe, obrażające się, popadające w konflikty z rówieśnikami, nierespektujące praw innych dzieci, koncentrujące się na realizacji własnych potrzeb.

Informacja o modyfikacji do opisu zmiennej zależnej

Jedną z prób korekty zachowań dzieci z nadpobudliwością psychoruchową było wykorzystanie pracy grupowej, w której zastosowano ćwiczenia, zabawy i gry z piłką.

Obserwacja dzieci w trakcie zajęć ruchowych pozwoliła dostrzec u nich nasiloną potrzebę ruchu, chęć uczestniczenia we wszystkich formach aktywności ruchowej (konieczność pełnego wyżycia się), bardzo duże zaangażowanie ruchowe i emocjonalne, przeradzające się w aktywność nieefektywną w osiąganiu 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) dzieci takie

chętnie podejmowały próby uczestniczenia w nich, często nie kończąc żadnej z 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 zawsze być w centrum uwagi, zawsze mieć prawo do wypowiedzi, podawania piłki, stawania przed innymi, np. w pierwszej parze, w pierwszym szeregu. Brak ustępliwości kolegów 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 oraz reagowania na ustalone sygnały i uwagi kolegów i nauczycieli,
- wprowadzania ćwiczeń koncentrujących uwagę, powodujących wyciszanie, uspokojenie funkcji organizmu.

4

Analiza wyników badań

Analizie poddano wyniki badań, uwzględniając związki zmodyfikowanych czynności dydaktyczno-wychowawczych z wykorzystaniem ćwiczeń, zabaw i gier z piłką z wybranymi właściwościami osobowościowymi uczniów.

4.1. Związek aktywności ruchowej z piłką ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości

Wyniki badań nad związkiem aktywności ruchowej z piłką ze wzmocnieniem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat wykazały*, że ćwiczenia, zabawy i gry z piłką w sposób istotny wzmacniają poczucie własnej wartości ucznia. Eksperyment pedagogiczny realizowano w ramach programu dydaktycznego w czwartych klasach szkoły podstawowej, z zastosowaniem jak największej liczby wybranych gier, zabaw i ćwiczeń z piłką, ukierunkowanych na rozwój i wzmacnianie poczucia własnej wartości. Do wymienionych form aktywności ruchowej wprowadzono zasady, które nakazywały, aby każde dziecko miało możliwość czynnego uczestnictwa, czuło się potrzebne i było przekonane, że jego obecność i zadania, które rozwiązuje, nie są bez znaczenia dla pozostałych uczestników zajęć, a w przypadku odniesienia w trakcie lekcji chociażby naj-

* Szczegółowe wyniki opisanego eksperymentu pedagogicznego zawarte są w dysertacji doktorskiej „Związek aktywności ruchowej z piłkami ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat" (Dudkowski 2005). Wyniki badań prezentowane są za zgodą autora. Praca ta była wykonana w ramach koncepcji i problemu naukowego prowadzonego pod kierunkiem T. Rzepy.

TABELA 3. Porównanie negatywnego poczucia własnej wartości (za: Dudkowski 2005)

Grupa	Liczebność grupy	$WWNB_1$ ($\bar{x}$)	$WWNB_2$ ($\bar{x}$)	Różnica	*p* dla pomiarów zależnych	*p* dla pomiarów niezależnych
kontrolna	60	18,05	16,53	1,52	$p < 0,1$	$p < 0,1$
eksperymentalna	60	19,17	14,93	4,24	$p < 0,05$	

$WWNB_1$ – wynik pierwszego badania negatywnego poczucia własnej wartości
$WWNB_2$ – wynik drugiego badania negatywnego poczucia własnej wartości

mniejszego sukcesu, było dostrzeżone i docenione. Pozwoli to bowiem na wzmocnienie poczucia własnej wartości uczniów na poziomie istotnym statystycznie (tab. 3).

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 miał charakter tendencji statystycznej ($p < 0,1$). Analiza porównawcza przyrostów negatywnego poczucia własnej wartości między grupami, testem *t*-Studenta dla pomiarów niezależnych, wykazała tendencje statystyczne ($p < 0,1$) (tab. 3).

Wzmocnienie poczucia własnej wartości w czasie eksperymentu nastąpiło w obu grupach, przy czym w przypadku grupy eksperymentalnej było istotne statystycznie.

Poziom pozytywnego poczucia własnej wartości, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, zwiększył się, jak wykazuje analiza wyników dla pomiarów zależnych, w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$). Analiza porównawcza przyrostów dla pomiarów niezależnych 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 ma wyraźny, istotny statystycznie, wpływ na poczucie własnej wartości.

Nasycenie realizowanego programu dydaktycznego ćwiczeniami, zabawami i grami z piłką pozwoliło wzmocnić znacząco poczucie własnej wartości uczniów (tab. 4) przy jednoczesnym oddziaływaniu na ich spraw-

TABELA 4. Porównanie pozytywnego poczucia własnej wartości (za: Dudkowski 2005)

Grupa	Liczebność grupy	$WWPB_1$ ($\bar{x}$)	$WWPB_2$ ($\bar{x}$)	Różnica	*p* dla pomiarów zależnych	*p* dla pomiarów niezależnych
kontrolna	60	50,47	52,92	2,45	$p < 0,05$	$p < 0,05$
eksperymentalna	60	49,78	54,27	4,49	$p < 0,05$	

$WWPB_1$ – wynik pierwszego badania pozytywnego poczucia własnej wartości
$WWPB_2$ – wynik drugiego badania pozytywnego poczucia własnej wartości

ność fizyczną. Wykazano, że u dzieci, u których wzrost sprawności fizycznej jest wprost proporcjonalny do wzrostu poczucia własnej wartości, nastąpił jednocześnie wzrost samooceny, co zostało odzwierciedlone w wynikach badań kwestionariuszowych. Ważną rolę w tym procesie pełni nauczyciel, ponieważ jego relacje z uczniami, sposób bycia i komunikowania się, a także środki i metody, jakie dobiera w swojej pracy wychowawcy, mogą podwyższyć (wzmocnić) bądź obniżyć (osłabić) poziom poczucia własnej wartości podopiecznych. Dobór środków w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinien odbywać się w taki sposób, aby uczeń mógł odnieść sukces. Przestrzeganie przez nauczyciela zasady stopniowania trudności powinno z kolei motywować ucznia do kolejnych działań, a nie być przyczyną zniechęcenia utożsamianego z porażką.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką powodują duże zaangażowanie emocjonalne, wyzwalają zadowolenie i radość, pozwalają na kreatywność myślenia i wykazywanie inicjatywy ruchowej, co również staje się ważnym ogniwem wzmacniania poczucia własnej wartości. Znaczącym momentem przy realizacji treści przedmiotu jest zapoznanie uczniów nie tylko z pojęciem poczucia własnej wartości, lecz także zrozumienie tej właściwości jako ważnego atrybutu egzystencji każdego człowieka. Nie bez znaczenia jest również efekt dostrzeżony w grupie eksperymentalnej, polegający na pozytywnym i optymistycznym nastawieniu uczniów do lekcji wychowania fizycznego. Korzystne zmiany odnosiły się też do relacji interpersonalnych między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem. Dzieci stały się bardziej otwarte, o czym świadczyła odwaga w zadawaniu pytań nauczycielowi i sposób komunikowania się uczniów. Emocje o charakterze przykrym, negatywnym były wyrażane mniej agresywnie, w sposób bardziej stonowany, natomiast emocje pozytywne były

okazywane adekwatnie do sytuacji, w jakiej się tworzyły. W czasie lekcji uczniowie byli pełni energii, bardziej zdecydowani, a jednocześnie prezentowali postawy osób niezależnych, samodzielnych, chętnie korygujących swoje błędy, nietraktujących uwag nauczyciela jako dyskredytującej oceny. Stąd też w postępowaniu nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym wyszukiwanie i wskazywanie zalet, motywowanie, tworzenie przyjemnej atmosfery podczas zajęć jest niezbędne do wzmacniania poczucia własnej wartości uczniów.

4.2. Związek aktywności ruchowej z piłką z umiejętnościami empatycznymi

Celem badania 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). Zastosowanym w badaniach testem był test zgodności χ^2, test istotności różnic między grupami oraz współczynnik siły związku ϕ (Góralski 1976).

Analiza poziomu empatii jako właściwości osobowości ujawnianej przez uczniów wskazuje na duże różnicowanie jej natężenia. Rozkład wyników tej zmiennej (ze względu na poziom – bardzo niski, niski, średni, wysoki i bardzo wysoki) jest statystycznie istotny. Zastosowano test zgodności $\chi^2 = 50{,}16 > \chi^2 = 16{,}9$ przy $\acute{a} \leq 0{,}05$ i $df = 9$, $\phi = 0{,}38$ przy $\acute{a} \leq 0{,}001$.

Badani uczniowie przejawiali najczęściej niski i wysoki poziom empatii jako właściwości osobowości, szczególnie w zakresie stena 3 i 7 (po 45 osób). Najmniej liczną grupę stanowili uczniowie o bardzo wysokim poziomie empatii. Analiza poziomu empatii sytuacyjnej wykazała, że w zakresie tej właściwości również występuje zróżnicowanie. Zastosowano test zgodności $\chi^2 = 45{,}9 > \chi^2 = 16{,}9$ przy $\acute{a} \leq 0{,}05$ i $df = 9$, $\phi = 0{,}35$, a uzyskany wynik był istotny statystycznie – poziom empatii plasował się głównie w zakresie wysokiego i bardzo niskiego, co określa sten 1 i 8 (po 53 osoby). Analiza różnic między empatią jako właściwością osobowości oraz empatią sytuacyjną na lekcji wychowania fizycznego dowodzi, że test statystyczny między grupami nie potwierdza różnic. Sprawdzono dodatkowo, czy występują różnice między grupami w zakresie badanych

zmiennych pod względem płci i wieku. Uzyskane różnice dotyczą poziomu empatii jako właściwości osobowości przejawianej na lekcji wychowania fizycznego wśród dziewcząt w wieku 15–17 lat. Uzyskane wartości w teście wskazują istotność różnic dla $\chi^2 = 10{,}1 > \chi^2 = 9{,}49$ przy $\acute{a} \leq 0{,}05$ i $df = 4$, $\phi = 0{,}17$. Wynik ten jest istotny statystycznie. Dziewczęta przejawiają najczęściej wysoki i niski poziom empatii jako właściwości osobowości oraz wysoki i bardzo wysoki poziom empatii sytuacyjnej, przy czym 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 poziom empatii jako właściwości osobowości i empatii sytuacyjnej ujawnianej podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką jest zróżnicowany. O ile w przypadku pierwszej kategorii empatii uczniowie przejawiali głównie jej niski poziom, następnie wysoki i bardzo niski, o tyle w kategorii empatii sytuacyjnej przeważał poziom wysoki i bardzo niski. 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 oraz wzrost wyników z wysokich na bardzo wysokie, jeśli chodzi o empatię sytuacyjną. Uzyskane wyniki mogą być powiązane z prawidłowościami rozwojowymi dziewcząt, dotyczącymi m.in. potrzeby wyróżniania się, inności, dążenia do dominacji. Formy aktywności ruchowej z piłkami mogą ułatwić zaspokajanie tych potrzeb, lecz pod warunkiem że nie będzie wyraźnych ukierunkowań na zwycięstwo. Problem ten nie występuje w przypadku osób o wysokim poziomie empatii jako właściwości osobowości i empatii sytuacyjnej.

Wśród uczniów szkół średnich przeprowadzono także badania, których celem było określenie zależności poziomu empatii jako właściwości osobowości od płci i wieku. Analiza zebranego materiału ujawniła, że poziom empatii badanej populacji jest niezadowalający i osiąga średnią wartość 5,55 stena. Okazało się, że płeć oraz wiek mają istotny wpływ na poziom empatii ($\acute{a} \leq 0{,}05$), przy czym poziom empatii jako właściwości osobowości uznano za niezadowalający, gdyż średnia wartość stenowa wzrosła do 5,14. Najwyższy poziom empatii ujawniły uczennice pierwszej klasy (6,54 stena), a najniższy uczennice klasy trzeciej (3,77 stena). Podobny

poziom empatii, uznany również za niezadowalający, prezentowali chłopcy (5,99 stena), choć w tej grupie, w klasie drugiej 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 trzecią (Rzepa i wsp. 2001).

Celem zbadania wpływu form aktywności ruchowej na poziom empatii uczniów do programu dydaktycznego realizowanego w czasie lekcji wychowania fizycznego wprowadzono ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, wspomagające i wzmacniające empatię. Odnosiły się one do „odczytywania" werbalnych oraz niewerbalnych informacji i obejmowały m.in. określoną gestykulację, mimikę twarzy (zdziwienie, zaskoczenie, niezadowolenie itp.) jako sygnały oznaczające gotowość lub jej brak do rozpoczęcia działania. Umożliwiało to wyodrębnianie zachowań empatycznych, które odnosiły się również do emocji wywoływanych przez określone sytuacje gry (zdobycie czy strata punktu, udane czy nieudane rozwiązania w grze). Analiza wyników wykazała, że pomimo niższego poziomu empatii grupy doświadczalnej w stosunku do grupy kontrolnej w pierwszym pomiarze w pomiarze drugim i trzecim nastąpił wzrost jej poziomu, choć różnice nie były istotne statystycznie (analiza testem *t*-Studenta). W grupie kontrolnej poziom empatii w pomiarze 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 piłką, ukierunkowanej na pobudzenie i wzmacnianie empatii, może dawać obiecujące wyniki, szczególnie w zakresie efektów wychowawczych, odnoszących się do zachowań egoistycznych oraz uwrażliwiania jednostki. Wyniki sprawności fizycznej w obu grupach były podobne (wyniki testu istotności różnic nie potwierdziły tego), z tendencją do wzrostu, co świadczy, że wprowadzone do zajęć środki ukierunkowane na badaną właściwość osobowościową nie zaburzyły jej progresji.

Należy sądzić, że przyjęty kierunek postępowania, ze względów wychowawczych i społecznych, można uznać za właściwy. Doskonaląc metody badań, a także dokonując lepszego doboru i konstruowania nowych środków z zakresu aktywności ruchowej z piłką przy zachowaniu właściwych uwarunkowań przy ich realizacji (np. nie wprowadzając rywali-

zacji do lekcji ukierunkowanej na rozbudzanie i wzmacnianie empatii), można uzyskiwać coraz lepsze rezultaty. Empatia, rozwijana i wzmacniana aktywnością ruchową z piłką, z dużą skutecznością eliminuje zachowania egoistyczne i znacząco wpływa na rozwój osobowości ucznia. Umiejętność kształtowania własnej tożsamości (świadomości siebie) m.in. w czasie pełnienia określonej funkcji podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, odczuwanie stanów emocjonalnych własnych i wspólnie z innymi jest ważnym momentem integrującym ćwiczących. Wczuwanie się w stan emocjonalny partnerów, wspólne przeżywanie radości z osiągniętego celu, smutku w sytuacji niepowodzenia prowadzi do wzajemnej akceptacji, pomocy, naśladownictwa motorycznego i zachowań społecznych określających różne poziomy empatii (Popowczak, Rzepa 2007).

4.3. Związek aktywności ruchowej z piłką z nabywaniem umiejętności asertywnych

Pomiar umiejętności asertywnych uczniów wykazał związek progresji aktywności ruchowej z rozwojem umiejętności asertywnych (tab. 5–6). Analiza wyników zebranych testami statystycznymi w większości przypadków potwierdzała statystyczną istotność zaobserwowanej progresji*.

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 wzrostu zaobserwowanego w grupie porównawczej w obu kategoriach wiekowych. Przeprowadzone analizy w większości potwierdziły ich statystyczny związek z progresją sprawności fizycznej.

Uzyskane wyniki wskazują, że w procesie realizacji programu dydaktycznego w przedmiocie wychowanie fizyczne możliwe jest przeniesienie akcentu oddziaływań środkami ruchowymi ze sfery fizycznej, ukierunkowanej w większości przypadków na uzyskanie określonych umiejęt-

* Szczegółowe wyniki opisanego eksperymentu pedagogicznego zawarte są w dysertacji doktorskiej „Rola aktywności ruchowej z piłką na lekcjach wychowania fizycznego w doskonaleniu umiejętności asertywnych i zdolności motorycznych ucznia w wieku 11–12 lat" (Majorowski 2005). Wyniki badań prezentowane są za zgodą autora. Praca ta była wykonana w ramach koncepcji i problemu naukowego prowadzonego pod kierunkiem T. Rzepy.

TABELA 5. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej 11-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa eksperymentalna (E)								
	średnia	mediana	min.	maks.	dolny kwartyl	górny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	odch. stand.
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	9,0	3,0	6,0	12,0	3,0	2,73

BAD_1 – badanie pierwsze
BAD_2 – badanie drugie
BAD_{2-1} – różnica między badaniem pierwszym a drugim

TABELA 6. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej 11-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa porównawcza (P)								
	średnia	mediana	min.	maks.	dolny kwartyl	górny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	odch. stand.
BAD_1	64,50	57,0	40,0	83,0	57,0	74,0	43,0	17,0	10,88
BAD_2	65,74	57,0	40,0	83,0	59,0	75,0	43,0	16,0	11,07
BAD_{2-1}	1,24	1,0	-6,0	7,0	0,0	3,0	13,0	3,0	2,24

BAD_1 – badanie pierwsze
BAD_2 – badanie drugie
BAD_{2-1} – różnica między badaniem pierwszym a drugim

ności ruchowych i wyniku o charakterze sportowym, na uzyskiwanie efektów wychowawczych. Dostrzeżono, że wraz ze wzrostem sprawności fizycznej dzieci poprawie uległy prezentowane przez nie zachowania asertywne, co może mieć znaczenie nie tylko dla funkcjonowania w szkole, lecz także w środowisku pozaszkolnym (tab. 7–8). Asertywność budzi ogromne zainteresowanie, ponieważ pozwala dzieciom wyrażać i odbierać bezinteresowne uczucia i emocje w sposób odpowiedzialny (uwrażliwia). Staje się także podstawą do rozwoju umiejętności asertywnych w życiu dorosłym. Nabieranie pewności siebie w kontaktach z otoczeniem, wyrabianie umiejętności wyrażania własnych opinii oraz współpracy z innymi uczniami wzmacniają poczucie własnej wartości, co jest istotnym czynnikiem rozwoju osobowości jednostki.

Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką to doskonałe środki, dzięki którym dzieci i młodzież – nie zawsze prezentujące odpowiedni poziom kultury osobistej – mogą w czasie lekcji wychowania fizycznego nabywać umiejętności asertywne. Wiedza i umiejętności asertywne zdobyte przez uczniów w procesie wychowawczym mogą stać się ważnym czynnikiem zapobiegającym zachowaniom agresywnym czy niwelującym je.

Nierzadko aktywność ruchowa z piłką zamiast wywoływać pozytywne emocje, przyjemne przeżycia, staje się zarzewiem nieporozumień i wrogości wśród dzieci i młodzieży przy biernej postawie nauczyciela. Rywalizacja podczas lekcji wychowania fizycznego nie powinna mieć znamion eliminacji, gdyż w powszechnym odbiorze osoba wyeliminowana jest gorsza. Określenie „wyeliminowany" ma zabarwienie negatywne, stąd też eliminacja może wywołać uczucia wrogie, nierzadko agresywne. Z reguły ćwiczeniom, zabawom i grom z piłką towarzyszą pozytywne emocje, wynikające z atrakcyjności i ogólnej dostępności takiej aktywności fizycznej, naturalnych struktur ruchowych, dostosowania do możliwości uczestników. Pomimo niezaprzeczalnych wartości omawianych form ruchowych niektórzy uczniowie niezbyt chętnie biorą w nich udział, czasami wręcz unikają, nie podejmują się wypełniania roli wynikającej z zabawy czy gry z piłką, nie angażują się emocjonalnie, rzadko komunikują się ze współćwiczącymi, nie wykazują inicjatywy podejmowania najprostszych decyzji, a skłaniają się raczej do obserwacji tego, co robią inni, skrywają uczucia radości czy zadowolenia. Dzieci takie wymagają szczególnej troski ze strony nauczyciela, a w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w którym uczestniczą, należy stosować środki korygujące ujawnianą

TABELA 7. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej 12-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa eksperymentalna (E)								
	średnia	mediana	min.	maks.	dolny kwartyl	górny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	odch. stand.
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	3,5	0,0	7,0	2,0	5,0	7,0	3,0	2,12

BAD_1 – badanie pierwsze
BAD_2 – badanie drugie
BAD_{2-1} – różnica między badaniem pierwszym a drugim

TABELA 8. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej 12-latków (za: Majorowski 2005)

Zmienna	Statystyki opisowe testu na asertywność – grupa porównawcza (P)								
	średnia	mediana	min.	maks.	dolny kwartyl	górny kwartyl	rozstęp	rozstęp kwartyl	odch. stand.
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	2,0	–3,0	11,0	1,0	3,0	14,0	2,0	2,39

BAD_1 – badanie pierwsze
BAD_2 – badanie drugie
BAD_{2-1} – różnica między badaniem pierwszym a drugim

nieśmiałość, niesamodzielność, słabą komunikatywność oraz poprawiać ich relacje z grupą.

Aktywność ruchowa z piłką wywołuje wśród uczestników zróżnicowane reakcje, wynikające m.in. z treści ćwiczenia, zabawy, a także z zasad charakteryzujących określoną grę. Ujawniane zachowania polegające na okazywaniu sympatii, szacunku, uznania, wyrażaniu własnych poglądów, zwracaniu się do innych o pomoc określa się jako asertywne. Podczas tego rodzaju aktywności powstaje wiele sytuacji sprzyjających nabywaniu takich zachowań. Dość często pojawiają się również zachowania o charakterze agresywnym związanym z przemocą o cechach eksploratorskich, odnoszących do siły fizycznej innych osób lub ich właściwości osobowościowych, takich jak uległość, podporządkowanie się itp. Osoba zachowująca się w sposób asertywny dba o ochronę własnych praw w sposób akceptowany społecznie, stąd też nabywanie umiejętności asertywnych staje się ważnym ogniwem tworzenia podstaw zaufania człowieka do samego siebie i otaczającego świata.

4.4. Związek aktywności ruchowej z piłką z nabywaniem umiejętności decyzyjnych, komunikowania się i aktywności emocjonalnej

Przeprowadzone badania dotyczyły określenia przydatności ćwiczeń, zabaw i gier z piłką wykorzystywanych w wychowaniu fizycznym w procesie adaptowania się do obowiązków szkolnych. Przyjęto hipotezę, że formy aktywności ruchowej z piłką wywołują pozytywne zmiany w zakresie umiejętności podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywności emocjonalnej oraz integrują grupę, poprawiając panujące w niej relacje interpersonalne. Badaniami objęto uczennice klasy trzeciej szkoły podstawowej, wybrane przez nauczyciela na podstawie obserwacji bieżącej i w wyniku dwóch ankiet dotyczących wyborów socjometrycznych. Pierwsze badania wykazały, że cztery uczennice są izolowane w zbiorowości klasy. Kolejne badania wykonano po cyklu zajęć, w których wykorzystano inne zabawy i gry z piłką ukierunkowane na nabywanie umiejętności decyzyjnych, poprawę umiejętności komunikowania się i aktywności emocjonalnej. W zakresie integracji z grupą stosowano będące przedmiotem badań formy aktywności ruchowej związane ze współ-

działaniem, 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 rang Spearmana (r) zastosowanej do badania zależności między aktywnością emocjonalną dzieci obserwowanych na lekcji matematyki a aktywnością ruchową na lekcjach wychowania fizycznego. Analizę zmian w umiejętnościach komunikowania się, podejmowania decyzji i aktywności ruchowej przeprowadzono metodą sumarycznych wartości punktowych, uzyskiwanych przez osoby badane podczas zajęć. Stwierdzono, że najszybciej kształtowały się umiejętności komunikowania się, a najwolniej umiejętności decyzyjne. Analizie poddano także wpływ realizowanych form aktywności ruchowej z piłkami na rozwój komunikowania się, podejmowania decyzji oraz aktywności emocjonalnej. Test χ^2 potwierdził przyjętą hipotezę, że wprowadzenie do zajęć form aktywności ruchowej wywołuje 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 się i ujawnianej aktywności emocjonalnej badane osoby uzyskały oczekiwany poziom, chociaż dynamika zmian 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 $\acute{\alpha} = 0{,}05$).

Zrealizowany program, w którym wykorzystano ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, wywołał pozytywne zmiany w zakresie podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywności emocjonalnej. Stał się również skutecznym środkiem integrowania dzieci, na co wskazuje badanie socjometryczne, wykonane po zakończeniu programu. Na zmiany te wpływ miał także sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, ponieważ w dużym stopniu decydował o skuteczności zastosowanych środków. W realizowanym przypadku podstawowym sposobem komunikacji był język, który umożliwiał zakodowanie informacji w systemie znaków zgodnie ze sprecyzowanymi regułami ukierunkowanymi na cele. Tak skonstruowana wiadomość była przekazywana przez nauczyciela uczniom, którzy

w miarę swoich możliwości i umiejętności wykonywali zadania. O zwiększającej się skuteczności komunikacji świadczyła m.in. zmniejszająca się ilość dodatkowych informacji, a także szybsza gotowość do wykonywania zadań wynikających z przekazu dydaktycznego. Unikanie przez nauczyciela błędów językowych, powodujących nierozumienie informacji przekazywanych przez nauczyciela, nieporozumienia, konflikty, nieuważne słuchanie, słuchanie w celu osądzenia i oceny, brak zaufania itp., stworzyło przyjazną atmosferę ułatwiającą pokonywanie bariery komunikacyjnej, a wypowiadanym komunikatom nadawało bardziej życzliwy charakter, pozbawiony negatywnych emocji. Badania te miały charakter eksploracyjny, a uzyskane wyniki wskazują na potrzebę kontynuowania tego typu działalności badawczej, która może w istotny sposób nie tylko pomóc dzieciom w adaptacji społecznej, lecz także wzbogacić dziecko o nowe umiejętności i doświadczenia niezbędne do indywidualnego i społecznego rozwoju (Rzepa 1998).

Zmodyfikowane i właściwie zinterpretowane ćwiczenia, zabawy i gry z piłką, uwzględniające różnice między uczennicami w zakresie ich sprawności ruchowej, śmiałości, komunikowania się oraz samodzielności, stały się istotnym środkiem integrowania dzieci.

4.5. Aktywność ruchowa z piłką a korygowanie zachowań w procesie wychowawczym

Na przykładzie pracy z nadpobudliwymi psychoruchowo uczniami drugiej klasy szkoły podstawowej (studium przypadku) można stwierdzić, że umiejętne wykorzystanie aktywności ruchowej z piłką, przyjęcie zasady niestosowania kar, stworzenie dziecku możliwości wyrażania emocji, właściwe komunikowanie się nauczyciela z uczniem i ucznia z innymi uczestnikami gier, zabaw i ćwiczeń oraz konsekwentne przestrzeganie zasad i reguł obowiązujących podczas omawianych form ruchowych pozwoli w sposób istotny modyfikować zachowania uczestników.

Pierwsze trzy zajęcia ukierunkowane były na integrowanie dziecka (dzieci) z grupą. Szczególną uwagę zwracano na życzliwą atmosferę, pełną wzajemnej sympatii i zaufania, na prezentowanie 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. Podczas pracy z uczniem starano się eksponować jego mocne strony (np. stałą gotowość do ćwiczeń i cierpliwość w oczekiwaniu na swoją kolej), odwagę i rozwagę w sytuacjach ryzykownych, a także popieranie nowatorskich rozwiązań w określonych sytuacjach (np. zmiana organizacji ćwiczeń czy liczby powtórzeń).

W sytuacjach, w których zachowanie ucznia uznano za niewłaściwe, aspołeczne, zbyt egoistyczne, gdy nie respektował on przyjętych zasad, nie stosowano kar, lecz pozwolono pozostałym uczniom wyrazić emocje związane z tym wydarzeniem za pomocą komunikatów typu: „Było mi przykro, gdy…", „Nie lubię, kiedy ktoś przeszkadza w zabawie, ponieważ…". Przestrzegano zasady, aby dzieci nie oceniały się wzajemnie.

Do zbadania zależności między zachowaniami społecznymi ucznia a respektowaniem zasad w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłką wykorzystano współczynnik korelacji rang Spearmana (Nowaczyk 1985). Współczynnik korelacji rang wyniósł 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 możliwe jest wykorzystywanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do korekty niektórych zachowań uczniów, wynikających z ich nadpobudliwości psychoruchowej (Sawicka 1998; Rzepa, Rokita 2000) (tab. 9).

TABELA 9. Respektowanie zachowań społecznych i przestrzeganie przepisów gry

Kolejne zajęcia	Respektowanie zachowań społecznych	Przestrzeganie przepisów gry
1	1	1
3	1	1
5	1	2
7	2	2
9	1	1
11	2	2
13	2	2
15	2	2
17	2	3
19	2	3
21	2	3

Do interesujących spostrzeżeń z zakresu efektów wychowawczych osiąganych przez nauczycieli należą wyniki uzyskane przez dzieci podczas zajęć ruchowych, w których uczestniczyli wspólnie rodzice i dzieci (uczniowie trzeciej klasy szkoły podstawowej).

Przyjęty program zawierał ćwiczenia, zabawy i gry z piłką prowadzone w formie zabawowej, a ich celem było rozbudzenie empatii, wzmocnienie poczucia własnej wartości i umiejętności decyzyjnych. W czasie realizacji zajęć ruchowych zbierano informacje na podstawie obserwacji bieżącej i badania ankietowego.

Propozycja tego typu zajęć była odebrana przez większość rodziców dość sceptycznie. Jednak w wyniku aktywnego udziału w proponowanych formach ruchu zaczęli nie tylko bardziej się nimi interesować, ale nawet dostrzegać tkwiące w nich walory. Następowała także zmiana relacji między rodzicami i dziećmi. Rodzice odkrywali nowe sposoby funkcjonowania swoich dzieci w grupie, ich reakcje związane z odniesieniem sukcesu czy doznaniem porażki. Niejednokrotnie nie kryli zdziwienia i zaskoczenia sprawnością ruchową swoich pociech. Zyskiwali również nowy obszar tematyczny do wspólnych rozmów w domu (dzielenie się przeżyciami i spostrzeżeniami z zajęć). Tym bardziej, że dzieci w pełni akceptowały uczestnictwo swoich rodziców w zajęciach.

Wydaje się, że wspólne uczestnictwo rodziców i dzieci w zajęciach ruchowych wpływa na lepsze rozumienie wzajemnych potrzeb i możliwości, rozwija zmysł obserwacji, wrażliwość i umiejętność komunikowania się. Może stać się istotną wartością wzbogacającą więzi rodzinne, a także integrującą środowisko społeczne. Powstają bowiem okoliczności, w których dziecko łatwiej okazuje uczucia, np. miłości, rodzicom i kolegom (Kuczyńska, Rzepa 2000).

Szkolne wychowanie fizyczne staje się obszarem, w którym różne formy aktywności ruchowej, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, mogą istotnie rozwijać i wzmacniać właściwości osobowościowe ucznia. Staje się ono przedmiotem szkolnym, którego ranga rośnie nie tylko ze względu na wpływ na umiejętności ruchowe uczniów, lecz także ze względu na możliwość osiągnięcia pożądanych efektów w procesie wychowawczym i przygotowaniu młodego człowieka do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Klasę szkolną tworzy zbiorowość dzieci wywodzących się z różnych środowisk społecznych, rodzin-

nych, w których nabywają i prezentują one różne formy zachowań. Zdarza się, że miejscem tworzenia nowych zachowań staje się grupa rówieśnicza, w której następuje konfrontacja zróżnicowanych pod wieloma względami i nie zawsze właściwych zachowań. System klasowo-lekcyjny, w którym realizowany jest proces dydaktyczno-wychowawczy, a także zbyt duża liczba uczniów w klasie, nie sprzyjają rozwiązywaniu problemów wychowawczych i osiąganiu efektów dydaktycznych, szczególnie u dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, stwarzających nauczycielowi najwięcej problemów. Praca w małych grupach, a także praca indywidualna nauczyciela z takim dzieckiem przynosi lepsze rezultaty wychowawcze.

Do modyfikacji zachowań dzieci podczas zajęć ruchowych wykorzystano kamery wideo i monitor. Pozwoliło to nie tylko osiągnąć zmiany w zachowaniu, lecz także zapoznać się z obsługą wyżej wymienionego sprzętu, co miało wymiar edukacyjny i było czynnikiem motywującym do pracy nad sobą. Możliwość obejrzenia siebie i swojego zachowania na ekranie monitora początkowo wywoływała u dzieci zróżnicowane reakcje. Dopiero po oswojeniu się z obecnością sprzętu dzieci częściej korygowały zaobserwowane u siebie niewłaściwe zachowania. Poszukiwanie i wykorzystywanie w procesie wychowawczym nowoczesnych osiągnięć technicznych może stanowić ważny środek ułatwiający osiąganie wyznaczonych celów (Rzepa, Węgłowska-Rzepa 2001).

Przedstawiona problematyka wskazuje jednoznacznie, że uzupełnienie tradycyjnego programu edukacyjnego stosowanego w wychowaniu fizycznym o treści z zakresu psychologii (w celu zrozumienia i wyjaśniania postępowania dzieci i ich socjalizacji) oraz pedagogiki (do nauczania wybranych czynności ruchowych, interpretowania zachowań i ich modyfikowania) zwiększyło jego efektywność i uatrakcyjniło go. Istnieje szansa, aby proces wychowania spełniał swoją rolę, aby takie właściwości, jak poczucie własnej wartości, empatia, umiejętności asertywne czy decyzyjne, ułatwiły dzieciom funkcjonowanie w sposób twórczy, bezkonfliktowy w środowisku rodzinnym, szkolnym i pozaszkolnym, a hedonizm stał się głównym motywatorem podejmowania aktywności w ogóle.

Poszukiwanie nowych rozwiązań i weryfikacja ich w praktyce, w pracy wychowawczej z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo skłania nauczyciela do konstruowania takich środków i form, w których będzie możliwe nie tylko korygowanie niewłaściwych zachowań dzieci, ale też

osiąganie innych celów dydaktycznych, objętych programem nauczania. Nie bez znaczenia są również wyniki kontaktów interpersonalnych i integracyjnych w społeczności klasowej.

Efektem poszukiwania nowych sposobów i form pracy ukierunkowanych na pomoc dziecku w korekcie jego zachowań (studium przypadku) oraz wyników w nauce było powstanie idei piłek edukacyjnych, której twórcą jest autor niniejszej pracy. Piłki edukacyjne są tradycyjnymi piłkami stosowanymi do minigier zespołowych, na których umieszczono takie znaki i symbole, jak litery alfabetu, cyfry, podstawowe znaki występujące w nauce matematyki i informatyki, przeznaczone do działalności dydaktyczno-wychowawczej (Rokita, Rzepa 2002, 2005). Jak zaobserwowano, wykorzystanie tego rodzaju pomocy pozwoliło na znaczną poprawę rezultatów nie tylko w procesach poznawczych, ale przede wszystkim w prezentowanych zachowaniach. Wyraźnie wzrosło zaangażowanie emocjonalne i ruchowe w ćwiczeniach i zabawach z piłką edukacyjną, w których uczeń, a także pozostali uczestnicy musieli łączyć aktywność umysłową z ruchową (oddziaływanie na wzmacnianie poczucia własnej wartości). Sposób użycia piłek edukacyjnych zależy od pomysłowości nauczyciela, od jego inwencji, otwartości na nowości i chęci współpracy z uczniami oraz innymi nauczycielami, zwłaszcza z nauczycielami wychowania fizycznego, gdyż stosując piłki edukacyjne i wykorzystując naturalną aktywność ruchową dzieci, można organizować i przeprowadzać zajęcia łączące zagadnienia z różnych przedmiotów, w których dzieci z nadpobudliwością ruchową mają możliwość wyżycia się ruchowego przy jednoczesnym osiąganiu celów dydaktycznych.

Podjęta problematyka uwzględnia jedynie wybrane aspekty, istotne w działalności dydaktyczno-wychowawczej, spostrzegane jako uzupełnienie i wzbogacenie treści w szkolnym wychowaniu fizycznym. Pozwalają one, przez wartości hedonistyczne oraz niektóre właściwości osobowościowe, korzystnie oddziaływać na rozwój indywidualny młodego człowieka (fizyczny, psychiczny, duchowy) i tworzyć właściwe relacje społeczne, w których kreatywność i wrażliwość na dobro innych są tak samo ważne jak dobro własne. Uzyskane rezultaty inspirują do dalszego poznawania aktywności ruchowej z piłką, a odnoszą się do następujących kierunków:

- opisywanie tego, co naprawdę dzieje się podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką,

- wyjaśnianie tego, co dzieje się w czasie tych form aktywności ruchowej,
- przewidywanie tego, co nastąpi, co się zdarzy podczas tych form aktywności ruchowej,
- kierowanie tym, co się dzieje – kierowanie wewnętrzne (własne), kierowanie zewnętrzne (inna osoba, partner, konkurent, nauczyciel),
- wzmacnianie poczucia własnej wartości i podnoszenie jakości życia poprzez zmianę tego, co się dzieje.

Przedstawione kierunki poznawania aktywności ruchowej z piłką mogą być wykorzystane do tworzenia paradygmatu nowej, humanistycznej orientacji dla szkolnego wychowania fizycznego.

5

Wnioski

Wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką przyczyniło się do korzystnych zmian w zakresie wybranych właściwości osobowościowych i sprawności fizycznej uczniów. W przyjętej koncepcji metodycznej lubiane przez dzieci i młodzież formy aktywności ruchowej, prowadzone w sposób innowacyjny, spowodowały wzmacnianie tych właściwości, które dla rozwoju indywidualnego i społecznego mają istotne znaczenie. Analiza szczegółowa odnosi się do wybranych właściwości osobowościowych, które się wzajemnie przenikają i uzupełniają. Na przykład umiejętności decyzyjne i komunikowania się wzmacniają samodzielność ucznia, a tym samym jego poczucie własnej wartości i pewność siebie. Ćwiczenia, zabawy i gry z piłką zrealizowane podczas lekcji wychowania fizycznego pozwoliły nie tylko znacząco wzmocnić poczucie własnej wartości, ale jednocześnie zwiększyć poziom sprawności fizycznej uczniów.

Poziom empatii jako właściwości osobowościowej był w badanej populacji niski, wysoki i bardzo wysoki, w przypadku empatii sytuacyjnej u większości uczniów przeważał poziom wysoki i bardzo niski. Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłką w badanej grupie na lekcjach wychowania fizycznego w szkołach ponadpodstawowych spowodowało:

- korzystne zmiany w poziomie empatii i nie zaburzyło progresji sprawności fizycznej uczniów;
- wzrost zachowań asertywnych i przyspieszyło progresję sprawności fizycznej uczniów;
- pozytywne zmiany w umiejętnościach podejmowania decyzji, komunikowania się i aktywności emocjonalnej uczennic.

Respektowanie przyjętych zasad podczas ćwiczeń, zabaw i gier z piłką oraz konsekwentne ich przestrzeganie w kontaktach z dzieckiem z nadpo-

budliwością psychoruchową wywołało nasilenie zachowań społecznie pożądanych.

Uzyskane efekty prowadzonych badań można zastosować w prosty i atrakcyjny, a przede wszystkim społecznie użyteczny sposób w modyfikacji zachowań dzieci. Istnieje zatem możliwość dość szybkiego i niewymagającego wielkich nakładów (seminaria, konferencje metodyczne, warsztaty, podręcznik) wprowadzenia do treści programów szkolnego wychowania fizycznego wiedzy, w której dominują aspekty wychowawcze. Ukierunkowane są one na kształcenie poczucia własnej wartości, empatii, asertywności, umiejętności decyzyjnych oraz zapobieganie i redukowanie stresu szkolnego.

Biorąc pod uwagę obecną sytuację etyczno-moralną, a także wzrost agresji, zachowań egoistycznych wśród dzieci i młodzieży, uzyskane wyniki pozwalają uzupełnić wiedzę o aspekty wychowawcze, w których empatia stanowi kluczową właściwość rozbudzającą wrażliwość, współodczuwanie, szacunek, a wzmacnianie poczucia własnej wartości i asertywność pozwalają kreować postawy zgodne z orientacją humanistyczną obowiązującą w wychowaniu fizycznym. Uwzględniona w projekcie problematyka związana z podejmowaniem decyzji, komunikowaniem się i aktywnością emocjonalną, a także indywidualny przypadek dziecka z nadpobudliwością ruchową dowodzą istnienia potrzeby indywidualizacji zajęć ukierunkowanych na korektę tych dysfunkcji, które mogą stać się źródłem niepowodzeń szkolnych, a które można niwelować m.in. na lekcji wychowania fizycznego. Zrealizowany program ułatwił badanym powrót do zespołu klasowego, a w prezentowanych zachowaniach uczniów dostrzeżono większą aktywność ruchową, wyraźniejszą skłonność do kontaktów interpersonalnych, spontanicznego ujawniania uczuć i emocji.

W pracy grupowej realizacja indywidualnego programu dla dziecka nadpobudliwego psychoruchowo, w której szczególnego znaczenia nabrała zasada „dziecko potrzebne grupie, grupa potrzebna dziecku", uczeń nabył umiejętności respektowania przyjętych zasad poprawnego zachowania się, co pozwoliło mu właściwie funkcjonować w grupie klasowej.

CZĘŚĆ DRUGA

1

Czynniki warunkujące przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego do zawodu

Przemiany społeczne zachodzące w Polsce i Europie powodują konieczność weryfikacji dotychczasowego procesu kształcenia i wychowania młodych pokoleń. Dyskusje o przygotowaniu nauczycieli wszystkich poziomów kształcenia trwają od lat, a nasilają się w okresach, w których wprowadzane są określone zmiany do systemu oświatowego. Zmiany te, zwane reformą oświaty, mają wielorakie uwarunkowania i odnoszą się do sytuacji społecznej, ekonomicznej, czasami politycznej, a także pewnych wyobrażeń, wizji i oczekiwań dotyczących kompetencji nauczycieli. Literatura pedeutologiczna zawiera opisy różnych modeli, profilu zawodowego, osobowości, zmierzających do nakreślenia obrazu idealnego nauczyciela. Problematyka ta jest dobrze znana i szeroko przedstawiana w różnych publikacjach. Z historycznego punktu widzenia najogólniej można stwierdzić, że rozważania dotyczące przygotowania zawodowego nauczyciela, zgodnie zarówno z orientacją technologiczną, jak i funkcjonalną czy innymi doktrynami i koncepcjami edukacyjnymi, były równoznaczne z tworzeniem ogólnej teorii i praktyki oświatowej w tym względzie (Lewowicki 1993).

Obserwując tendencje we współczesnej pedagogice i psychologii, nie sposób nie zauważyć, że trwa odchodzenie od tradycyjnego modelu kształcenia nauczycieli na rzecz bardziej aktualnego, uwzględniającego nowe funkcje, jakie mają oni pełnić. Z psychologicznego punktu widzenia dokonują się przemiany orientacji kształcenia nauczycieli od psychologii uczenia, poprzez psychologię humanistyczną, do psychologii poznawczej (Kwiatkowska 1988). Natomiast w obszarze nowych funkcji zawodu na-

uczyciela, zmiany ewoluują w kierunku: od nauczania do wychowania, od wychowania do nauczania wychowującego, od nauczania wychowującego do opieki w zakresie kompensacyjno-korekcyjnym, od nauczania – wychowania i opieki do uczestnictwa w kulturze fizycznej i duchowej, od uczestnictwa w kulturze do twórczości pedagogicznej (Kuźma, Klapa 1993).

Badania prowadzone w ostatnim okresie wskazują na znaczenie osobowościowego wymiaru kwalifikacji nauczycielskich (np. Hodan, Żukowska 1996; Osiński 1996; Pawłucki 1996; Grabowski 1997; Koszczyc 1998; Denek 1999; Koszczyc, Gandziarski 2001; Siwiński 2004). Coraz częściej mówi się o sferze uczuć i emocji, a także motywacji zawodowej, jaką powinien posiadać nauczyciel wychowania fizycznego. Rozwój osobowości, w tym poczucia własnej wartości, rozumienia znaczenia kultury fizycznej i jej roli nie tylko w systemach edukacyjnych, ale i 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).

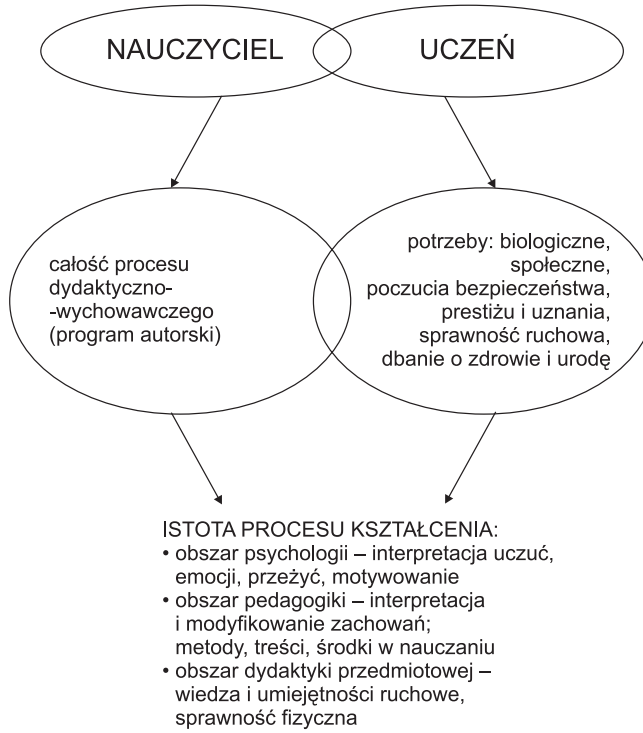
W tradycyjnym modelu kształcenia zasadnicze znaczenie przypisywano wiedzy i umiejętnościom nauczycieli, we współczesnym wskazuje się na ścisły związek czynności nauczyciela i uczniów, dlatego też kształcenie jest traktowane jako jeden zwarty proces. Teoretyczne założenia modelowe nie zawsze i nie w pełni były wprowadzane i realizowane. Akcentowanie podmiotowości ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, uznanie wychowanka za jednostkę autonomiczną, świadomie wykonującą swoje zadania, odnoszące się do własnych wartości i celów, było raczej deklarowane niż realizowane w praktyce (Łobocki 1975).

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 osiągania właściwie wyty-

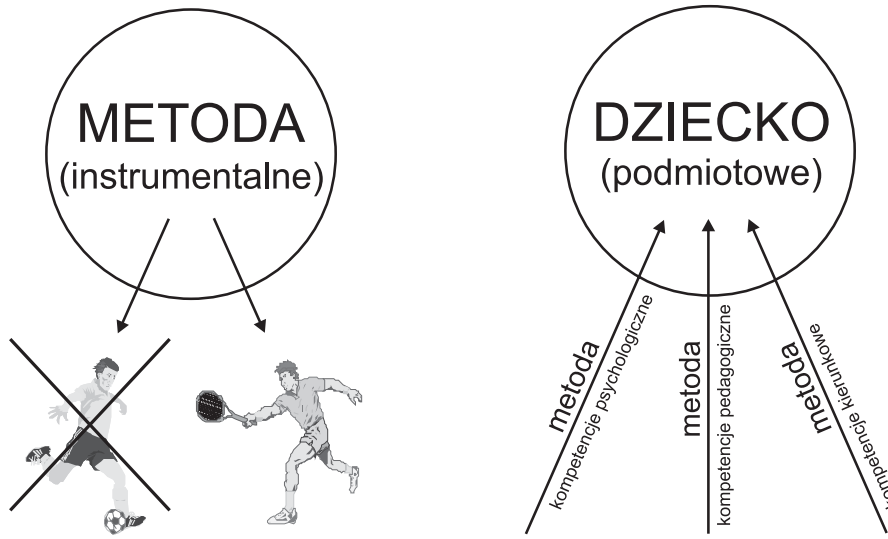
czonych celów i zadań, ma szansę tworzenia i realizowania własnego, autorskiego programu, uwzględniającego możliwości, zainteresowania i potrzeby uczniów, a także dostosowania go do warunków materialnych, bazowych i środowiskowych szkoły.

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 równocześnie. Powinny się wzajemnie przenikać i uzupełniać, spełniając warunek kompleksowości i integracji (ryc. 2).

Szkolny proces wychowawczy nie może być zdeterminowany wyłącznie kompetencjami specjalistycznymi, wychowawczymi i dydaktycznymi



RYCINA 2. Nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia (Rzepa, Rokita 1999)



RYCINA 3. Instrumentalne i podmiotowe ujęcie procesu dydaktycznego

nauczycieli. W praktyce szkolnej spotyka się dość często wyodrębnienie roli nauczyciela i wychowawcy. Odnosi się to również do nauczycieli wychowania fizycznego, postrzegających siebie raczej jako osoby przekazujące określoną wiedzę i umiejętności niż jako wychowawców kształtujących właściwe postawy prospołeczne i kulturę osobistą. Łączenie swojej roli tylko z realizacją procesu dydaktycznego ma istotne konsekwencje w postrzeganiu przez nauczyciela ucznia tylko jako odbiorcy przekazywanej wiedzy i umiejętności, co z reguły wiąże się z ciągłą eskalacją wymagań dydaktycznych, bez względu na możliwości ucznia, przeradzającą się dość często w sytuacje przykre, stające się początkiem stresu szkolnego (ryc. 3).

Wydaje się, że jednym ze skutecznych sposobów zmiany tego stanu rzeczy jest określenie kompetencji wychowawczych, które pozwolą postrzegać nauczyciela jako profesjonalnego wychowawcę (potoczne ujęcie wychowawczych wartości gier zespołowych czy innych dziedzin sportu jako czynnika wywołującego określone pozytywne efekty wychowawcze, wypowiadane obecnie, 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.

Przedstawiona koncepcja – uwzględniająca określone metody, treści i środki – a także dostosowanie jej do potrzeb i właściwości konkretnych uczniów czy grupy (klasy) mogą stać się podstawą skutecznego planu działań wychowawczych. Oddziaływania wychowawcze powinny więc uwzględniać:

- zapoznanie uczniów z podstawami wiedzy psychologicznej, niezbędnej do rozumienia zachowań własnych i innych ludzi (empatia, asertywność) oraz do rozwoju samoświadomości (poczucie własnej wartości),
- wzbudzanie motywacji jako elementu samopoznania i aktywności nie tylko ruchowej (ocena swojej sprawności, wiedzy, swoich umiejętności, np. podczas gry zespołowej, w stosunku do innych),
- rozwijanie umiejętności potrzebnych do kierowania własnym rozwojem, tj. określanie standardów rozwoju osobistego, konkretyzowanie celów życiowych, samokontrola, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, funkcjonowanie w grupie – komunikowanie werbalne i niewerbalne, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, kształtowanie postaw allocentrycznych, odpowiedzialność za siebie i innych, np. odpowiedzialność za wynik w rywalizacji sportowej, „wkład pracy własnej" w efekty uzyskiwane przez grupę (Pankowska 2002).

Skuteczny pedagog to osoba godna naśladowania, wpływająca wychowawczo na ucznia poprzez wzmacnianie jego samooceny, wiary we własne siły, wspierająca w rozwiązywaniu sytuacji problemowych związanych z osiągnięciami dydaktycznymi i wychowawczymi, często w sposób taktowny uczestnicząca w rozstrzyganiu istotnych dla ucznia sytuacji życiowych.

2

Czynniki określające umiejętności pedagogiczne nauczyciela wychowania fizycznego

Wydaje się słuszne, że treści i programy kształcenia nauczycieli, trenerów, specjalistów fizjoterapii czy organizatorów turystyki i rekreacji są w akademiach wychowania fizycznego coraz bardziej zróżnicowane. Jest to efekt nie tylko postępu technologicznego i technicznego (aparatura badawcza), lecz także całokształtu prowadzonej działalności naukowo-badawczej, skoncentrowanej na poszukiwaniu nowych rozwiązań wspomagających i wzbogacających proces rozwoju holistycznego jednostki oraz innych wartości funkcjonowania tej jednostki w grupie społecznej – uczeń, student.

Jednym z rozwiązań jest możliwość studiowania w systemie indywidualnego toku studiów, co oznacza, że student uczestniczy w zajęciach dydaktycznych z dowolną grupą, w dogodnym dla siebie terminie i otrzymuje zaliczenie lub zdaje egzamin z opanowanej wiedzy z określonego przedmiotu. Kolejnym rozwiązaniem w kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego powinna być możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez realizowanie programów indywidualnych, czyli takich, które uwzględniałyby predyspozycje i uzdolnienia np. pedagogiczne, organizatorskie.

Najistotniejsze zmiany powinny zostać przeprowadzone w sposobie rekrutacji kandydatów na studia. Ukierunkowanie go na określone predyspozycje zawodowe mogłoby stanowić podstawę do opracowania indywidualnych programów przez taki dobór treści, które w zdecydowany sposób poprawią efektywność kształcenia. Zdarza się, że osoby obdarzone uzdolnieniami, prezentujące wysoki poziom sprawności kierunkowej, muszą

realizować taki sam program jak osoby mniej zdolne, mniej sprawne, co wywołuje u nich brak zaangażowania i zainteresowania określonym przedmiotem.

Nauczyciel to osoba, która powinna być konstruktorem, organizatorem i kierownikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, w związku z czym musi mieć nie tylko wiedzę, lecz także określone umiejętności. Do najbardziej pożądanych właściwości nauczyciela wychowania fizycznego można więc zaliczyć przede wszystkim te, które są ukierunkowane na osiąganie celu wspólnego w zakresie dydaktyczno-wychowawczym, ale wynikają z indywidualnych predyspozycji osobowościowych. Należy do nich umiejętność kierowania grupą, koordynowania jej pracy, 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 przeciw grupie.

Jednym z elementów społecznego zachowania człowieka jest komunikowanie się z innymi ludźmi. 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 współdziałania 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.

Przeprowadzone badania pozwoliły wyodrębnić pięć głównych stylów funkcjonowania w grupie (Węgłowska-Rzepa 1993, 1995). Do ich określenia wykorzystano opozycyjne postawy: aktywność – bierność społeczna i ułatwianie – utrudnianie osiągnięcia wspólnych celów:

- Styl zarządzający – jest zachowaniem aktywnym i ułatwiającym osiąganie wspólnych celów. Występuje u osób, które przejawiają umiejętności przywódcze i kierownicze, potrafią odpowiednio skoordynować pracę wielu ludzi oraz umiejętnie rozdzielić między członków grupy zarówno funkcje i zadania, jak i kary i nagrody, najczęściej samodzielnie podejmują różne decyzje, a w działaniu przejawiają dużo inicjatywy i pomysłowości.
- Styl współdziałający – należy do zachowań aktywnych, ułatwiają-

cych realizację postanowień i działań zespołowych. Charakterystyczny jest dla osób, które chętnie współpracują, współdziałają i udzielają pomocy, podejmują się wprawdzie wyjaśniania skomplikowanych spraw i rozstrzygania różnych sporów, ale większość decyzji uzgadniają wspólnie z pozostałymi członkami grupy. Osoby współdziałające są dobrymi doradcami, wzbudzają zaufanie innych.

- Styl podporządkowujący – jest zachowaniem biernym, ale ułatwiającym osiąganie wspólnych celów. Występuje u osób niewyróżniających się na tle grupy, przeważnie uległych i dostosowujących się do wymagań większości. Osoby te zwykle bez zastrzeżeń aprobują decyzje przełożonych. Oczekują wskazówek i poleceń ze strony innych. Podejmują się prac niewymagających inicjatywy, jasno określonych.
- Styl wycofujący – jest zachowaniem biernym i utrudniającym osiąganie 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 zachowanie aktywne, utrudniające realizację wspólnych celów. Występuje u osób, które dążą do dominacji nad innymi poprzez atakowanie i nieprzyjazne traktowanie oraz buntują się i podburzają innych, gdy jakaś sprawa nie przebiega po ich myśli. Jednostki działające destrukcyjnie nie ukrywają swojej pogardy i niechęci do wspólnych działań, ignorują polecenia, nie liczą się z normami akceptowanymi przez zespół (Węgłowska-Rzepa 1993, 1995).

Każda osoba będąca członkiem grupy przejawia specyficzne dla siebie style funkcjonowania w postaci czystej (jeden z opisanych stylów) bądź mieszanej (kombinacje stylów). W zachowaniach nauczycieli w relacjach z uczniami można wyodrębnić dwie grupy stylów:

- pożądane w zawodzie nauczyciela – są nimi style: zarządzający i współdziałający; nauczyciel reprezentujący przynajmniej jeden z nich umie pokierować uczniami, uwzględnia ich potrzeby i dąży do ustanowienia celów ważnych dla obu stron;
- niepożądane – należą do nich style: podporządkowujący, wycofujący i destrukcyjny; nauczyciel, dla którego charakterystyczny jest jeden

z nich lub więcej, nie chce bądź nie umie wziąć na siebie odpowiedzialności za wspólne realizowanie zadań, ulega, a czasem nawet 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 do wspólnego (student – nauczyciel) konstruowania programu kształcenia, który pozwoli te umiejętności poprawić, a może nawet przekształcić je w zachowania pożądane.

Określenie charakterystycznych dla studentów i nauczycieli zachowań, występujących podczas przebywania i wspólnego działania w grupie, stało się przedmiotem badań. Przyjęta hipoteza zakłada, że w zakresie stylów funkcjonowania w grupie między studentami a nauczycielami zachodzą istotne różnice. 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 drugiego roku studiów stacjonarnych i 52 nauczycieli szkół podstawowych. Do zbadania stylów funkcjonowania jednostki w grupie wykorzystano kwestionariusz Style funkcjonowania jednostki w grupie (SFJwG) (Węgłowska-Rzepa 1993) (tab. 10). Różnice w ramach określonych stylów w obu grupach ustalono na podstawie wyników testu χ^2 (tab. 11). Między stylem zarządzającym i destrukcyjnym były one istotne statystycznie. Wartości, które otrzymano, to $\chi^2 = 11{,}28 : 10{,}8 = 0{,}001$ dla $df = 1$.

U studentów występuje przewaga zachowań destrukcyjnych nad zachowaniami typu zarządzającego, natomiast u nauczycieli dominują zachowania zarządzające nad destrukcyjnymi. W pozostałych stylach różnic istotnych statystycznie nie stwierdzono (tab. 11).

Niepokojące wydaje się zbyt częste występowanie zachowań destrukcyjnych u studentów oraz zbyt mała zdolność nauczycieli do 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. O wiele rzadziej nastawiają się na współdziałanie, na tworzenie układu partnerskiego, co przypuszczalnie jest jedną z przyczyn braku sukcesów wychowawczych. Przedstawione sposoby zachowań studentów i nauczycieli to najprawdopodobniej efekt doświadczeń

TABELA 10. Style funkcjonowania w badanej grupie (liczba osób badanych – wskaźnik procentowy)

Studenci (*N* = 61)			Nauczyciele (*N* = 52)		
STYL					
czysty	mieszany	nieokreślony	czysty	mieszany	nieokreślony
zarządzający (2 – 3,3%)	zarządzająco-współdziałający (1 – 1,6%)	nieokreślony bez dominacji (17 – 27,9%)	zarządzający (4 – 7,7%)	zarządzająco-współdziałający (8 – 15,4%)	nieokreślony bez dominacji (7 – 13,5%)
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 – 5,8%)
podporządkowujący (1 – 1,6%)	destrukcyjno-zarządzający (4 – 6,6%)	z dominacją współdziałającego (2 – 3,3%)	podporządkowujący –	destrukcyjno-zarządzający (1 – 1,9%)	z dominacją współdziałającego (3 – 5,8%)
wycofujący (1 – 1,6%)	destrukcyjno-współdziałający (2 – 3,3%)	z dominacją podporządkowującego (2 – 3,3%)	wycofujący (3 – 5,8%)	destrukcyjno-współdziałający (2 – 3,8%)	z dominacją podporządkowującego (4 – 7,7%)
destrukcyjny (4 – 6,6%)	destrukcyjno-wycofujący (5 – 8,2%)	z dominacją wycofującego (2 – 3,3%)	destrukcyjny (1 – 1,9%)	destrukcyjno-wycofujący (3 – 5,8%)	z dominacją wycofującego (1 – 1,9%)
–	–	z dominacją destrukcyjnego (11 – 18,0%)	–	zarzadzająco-wycofujący (1 – 1,9%)	z dominacją destrukcyjnego (3 – 5,8%)
–	–	zarządzająco-współdziałający (1 – 1,6%)	–	–	zarządzająco-współdziałający (3 – 5,8%)
–	–	zarządzająco-destrukcyjny (1 – 1,6%)	–	–	zarządzająco-destrukcyjny (1 – 1,9%)

TABELA 11. Dominacja stylów w grupie studentów i nauczycieli

Badani	Styl					Suma
	zarządzający	współ-działający	podporząd-kowujący	wycofujący	destrukcyjny	
Studenci	8	3	3	4	26	44
Nauczyciele	19	6	4	6	10	45
Suma	27	9	7	10	36	89

wyniesionych z życia rodzinnego, ze szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, a także wyższej (powielanie złych wzorców). Braki w umiejętności współdziałania wyrażane są poprzez brak życzliwości, pomagania, doradzania, a więc empatyzowania, które dostrzega się w grupach studenckich.

Metodę badania stylów funkcjonowania jednostki w grupie można wykorzystać jako jedno z kryteriów egzaminu wstępnego. Osoby prezentujące styl pożądany, np. przy równej z innymi liczbie punktów, uzyskiwałyby pierwszeństwo w przyjęciu na studia. Proces kształcenia przyszłych nauczycieli ujmuje tylko niektóre zagadnienia odnoszące się do stylu funkcjonowania w grupie, realizowane raczej okazjonalnie. Należy sądzić, że ukierunkowanie programów dydaktycznych przyszłych nauczycieli na umiejętności kształtowania zachowań w stylu zarządzającym i współdziałającym wpłyną na poprawę efektywności pracy pedagogicznej (Rzepa, Węgłowska-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 też rozwój 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 umiejętne komunikowanie się. Można je opisać jako proces przekazywania różnego rodzaju informacji, nastrojów, wrażeń, przekonań i wszelkich intencji w sposób werbalny i niewerbalny w celu osiągania wzajemnego zrozumienia i wpływu na siebie partnerów interakcji (Bienvenu 1970).

Podstawowym narzędziem komunikowania się jest język, który umoż-

liwia zakodowanie informacji w systemie znaków według ściśle sprecyzowanych reguł. Tak skonstruowana wiadomość jest przesyłana od jednego odbiorcy do drugiego za pośrednictwem dostępnego im kanału (mowa, pismo, obraz itp.). Skuteczna komunikacja zachodzi wówczas, gdy odbiorca rozumie informacje tak, jak nadawca chciałby, aby zostały zrozumiane. Nieporozumienia i konflikty między rozmówcami często wynikają ze złego odczytywania intencji nadawcy, przez co komunikacja staje się nieskuteczna. Przyczyny tego rzadziej tkwią w błędach językowych, częściej mają charakter emocjonalny i społeczny (Zatoń 1995). W relacjach nauczyciel–uczeń rzadziej występuje komunikacja skuteczna, częściej natomiast nieskuteczna, konfliktowa (uczniowie przestają lubić szkołę). Jak podaje Hoy (1968), w edukacji wyróżnia się dwa podejścia do komunikacji: 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 stosunki demokratyczne, zwiększa uprawnienia uczniów do samostanowienia o swoim losie.

Styl funkcjonowania w grupie jest formą zachowań społecznych. Jednym z jego elementów jest sposób komunikowania się, a więc stosowanie werbalnych zwrotów mających wzmocnić wykonywanie działania – zadania, myślenie bądź ustosunkowanie 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 pożądane style zachowania porozumiewają się z uczniami inaczej niż nauczyciele o stylach niepożądanych. Dla tych pierwszych bardziej typowa jest komunikacja konstruktywna – bierne i aktywne słuchanie oraz zachęcanie partnera do mówienia, wyrażające akceptowanie go, dla drugich – niekonstruktywna, utrudniona wewnętrznymi blokadami (Gordon 1991, 1995).

Przedmiotem badań własnych stała się również zależność między stylem funkcjonowania w grupie u przyszłych nauczycieli a sposobami komunikowania się. Badaniami 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, a uzyskane przez nich wyniki

TABELA 12. Style funkcjonowania w badanej grupie

Styl	Studenci			
	matematyki		AWF	
	N	%	*N*	%
Zarządzający	3	7,9	6	7,2
Współdziałający	9	23,7	35	42,3
Podporządkowujący	14	36,8	27	32,5
Wycofujący	6	15,8	6	7,2
Destrukcyjny	6	15,8	9	10,8
Σ	38	100	83	100

poddano analizom statystycznym, uwzględniając styl funkcjonowania w grupie, kierunek studiów i sposób komunikowania się (tab. 12). Do badania różnic między zmiennymi zastosowano test χ^2, a do określenia siły związku współczynnik ϕ.

Analiza uzyskanych wyników wykazała, że stylów pożądanych w grupie studentów matematyki jest mniej niż wśród studentów AWF (31,6 i 49,4%), a stylów niepożądanych (56,1%) więcej niż pożądanych (43,9%).

Do tego celu wykorzystano wyróżnione przez Gordona (1991) trzy zwroty z komunikacji niekonstruktywnej, czyli dwanaście kategorii blokad komunikacyjnych, oraz zwroty należące do komunikacji konstruktywnej (głównie odpowiedzi zachęcające, potakujące i aktywne słuchanie). Kwestionariusz ankietowy składał się z 70 pozycji, przy czym 13 z nich stanowiły pytania otwarte, których nie analizowano ze względu na konieczność osobnej interpretacji. Na komunikację przypada ogółem 48 pozycji, po 4 na każdą z 12 kategorii blokad. Kategorie te mają nazwy i oznaczenia rzymskie, które w kwestionariuszu były przyporządkowane w sposób losowy (tab. 13). Kategorie I–XII obejmują niekonstruktywne style komunikowania się, kategoria XIII jako jedyna ma charakter konstruktywny. Kategoria I oznacza radzenie, dyktowanie rozwiązań lub robienie propozycji, II – interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy, III – perswadowanie, moralizowanie, IV – chwalenie, aprobowanie, V – badanie, wypytywanie, VI – uspokajanie, współodczuwanie, pocieszanie, podtrzymywanie, VII – robienie wyrzutów, pouczanie, przytaczanie logicznych argumentów, VIII – zwymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie, IX – osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie, X – ostrzega-

TABELA 13. Komunikacja niekonstruktywna i konstruktywna w badanej populacji

	Komunikacja												
	niekonstruktywna												konstruktywna
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
Mediany	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

nie, upominanie, grożenie, XI – rozkazywanie, komenderowanie, XII – odciąganie uwagi, kierowanie w inną stronę, rozweselanie. Kategoria XIII należy do komunikacji konstruktywnej i obejmuje dziewięć zwrotów komunikacyjnych, odnoszących się do aktywnego słuchania, zachęcania do mówienia, wyrażania akceptacji drugiej osoby i parafrazowania.

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).

Wśród istotnych informacji uzyskanych na podstawie przeprowadzonych badań w zakresie komunikowania się studentów z uczniami można wskazać tę, że istnieje związek stylów funkcjonowania w grupie z rodzajem studiów:

- Studenci o stylach pożądanych jako nauczyciele mają tendencję do częstego stosowania komunikatów typu: rozkaz, zarządzanie, komenda, dyktowanie rozwiązań oraz odciągania uwagi ucznia od problemu, rozweselania go. Zbyt częste i niestosowne do sytuacji i problemów uczniów używanie tych sposobów komunikowania się może doprowadzić do nadmiernego autorytatyzmu w relacjach z uczniami. Zdaniem Gordona relacje te ulegają sformalizowaniu, a komunikaty można uznać za niekonstruktywne.
- Studenci AWF wykazują tendencję 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 o stylach pożądanych i niepożądanych, jak również między studentami matematyki i wychowania fizycznego.
- Studenci AWF o stylach pożądanych częściej niż studenci matematyki posługują się w relacjach z uczniami komunikatami niekonstruktywnymi, takimi jak zarządzenie, komenda, rozkaz, dyktowanie

rozwiązań, rada, propozycja (kategoria I i XI), umożliwiającymi im uzyskanie przewagi. Z jednej strony pozwala to usprawnić i utrzymać ład organizacyjny, a z drugiej niesie ryzyko pozbawienia jednostki chęci do inicjatywy, samodzielnego podejmowania decyzji itp. W takim układzie nauczyciel zawsze wie najlepiej, natomiast uczeń to osoba niemająca racji, za mało wiedząca i umiejąca, mało twórcza itp.

– Studenci AWF o stylach niepożądanych częściej niż studenci matematyki prezentujący te same 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 zarówno nauczyciela, jak i ucznia jako jednostki zdobywającej wiedzę i wybrane umiejętności w niewielkim 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 jako uczniów. Nie oznacza to, że nie można dokonać zmian w tym zakresie. Skutecznym posunięciem byłoby prawdopodobnie wprowadzenie do programu studiów na kierunku nauczycielskim zajęć z komunikacji interpersonalnej, na których przyszli pedagodzy nabyliby umiejętności bardziej świadomego bycia wśród innych, posługiwania się komunikatami konstruktywnymi, co w przyszłości mogłoby zaowocować nie tylko dobrymi relacjami z uczniami, ale także poprawić efektywność, szczególnie w procesie wychowawczym (Węgłowska-Rzepa, Rzepa 1997).

Jednym z wielu czynników świadczących o umiejętnościach pedagogicznych nauczyciela wf. jest umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, które nauczyciel napotyka dość często w czasie swojej praktyki zawodowej, zarówno w zakresie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Sytuacje trudne warunkowane wewnętrznie i zewnętrznie (Reykowski 1966; Spionek 1973; Tomaszewski 1975; Tyszkowa 1986) mogą być elementem powodującym wzrost aktywności, poszukiwanie nowych rozwiązań, dobór innych środków w celu jak najszybszego rozwikłania sytuacji trudnej, czyli mobilizującym do twórczej postawy wobec problemu. Wiele osób nie wie jednak, jak się zachować, co robić, a podejmowane przez nie działania są często nieefektywne. Stają się zupełnie bezradne, co jest często przyczyną braku samorealizacji zawodowej i oso-

bistej; 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 całym zespole obciążeń i kłopotów związanych z kształceniem. Przedstawiali relacje, jakie zachodzą między nimi a otoczeniem (uczelnią a miejscem pracy w przypadku studentów studiujących 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 sytuację stresu.

W sytuacji trudnej ludzie posługują się różnymi strategiami radzenia sobie. Dzielące ich różnice są względnie stałe (Heszen-Niejodek 1996). Interesujące jest natomiast, czy podejmowane działania są racjonalne, wynikające tylko z doświadczeń nabywanych samodzielnie, metodą prób i błędów, czy też wynikają z opanowania określonej techniki, zdobytej w czasie kształcenia. Endler i Parker (1990) przedstawili kwalifikację stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wyróżniając trzy grupy osób: jednostki potrafiące skoncentrować się na rozwiązaniu zadania, koncentrujące się na sobie i zajmujące się swoimi przeżyciami, emocjami, oraz osoby unikające konfrontacji z sytuacją trudną.

W sytuacje trudne obfituje gra wielopodmiotowa z piłką. W momencie ich powstawania uczestników gry, w zależności od sposobu reagowania, można dość łatwo podzielić na trzy grupy:

- osoby, które koncentrują się przede wszystkim na podejmowaniu działań racjonalnych, skutecznych, także ryzykownych, w celu uzyskania korzystnego wyniku;
- osoby, które ciągle się tłumaczą, usprawiedliwiają ze sposobu wykonania zadania, a niepowodzenia usprawiedliwiają przyczynami obiektywnymi, np. warunkami pogodowymi, złym samopoczuciem, nieodpowiednim sprzętem;
- osoby, które rozwiązują zadania w sposób nieracjonalny, a zarazem bezpieczny dla nich (podają piłkę do najbliższego partnera, do tyłu), bądź pozbywają się piłki w sposób nieprzemyślany (wybijają ją poza boisko).

Celem badań podjętych przez autora niniejszej pracy była próba określenia sposobu reagowania studentów studiów zaocznych w sytuacji trudnej w zależności od przejawianego przez nich stylu funkcjonowania w grupie

oraz sprawdzenie, czy styl funkcjonowania wiąże się z podejmowaniem określonych ról podczas organizacji zawodów sportowych. Przyjęto przy tym hipotezę, że osoby o stylach pożądanych (aktywnych) częściej podejmują działania w celu rozwiązania sytuacji trudnej niż osoby o stylach niepożądanych (pasywnych) i nieokreślonych, koncentrujące się na sobie bądź na unikaniu działania. 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.

W celu określenia sytuacji trudnych i sposobów reagowania na nie zadano studentom dwa pytania. Do określenia zależności między stylem funkcjonowania w grupie a podejmowaniem się różnych ról organizatorskich w czasie zawodów sportowych wykorzystano natomiast strukturę organizacyjną zawodów przygotowaną przez studentów.

Analiza zachowań, jakie ujawniali badani w sytuacjach trudnych, dostarczyła podstaw do przeprowadzenia klasyfikacji stylów jednostki w grupie w układzie pożądanych i niepożądanych oraz nieokreślonych w zawodzie nauczyciela.

W sytuacjach trudnych osoby prezentujące pożądane style zachowań częściej przejawiały orientację ukierunkowaną na rozwiązanie problemu niż badani o stylach niepożądanych i nieokreślonych, u których częstsza była orientacja skierowana na siebie (tab. 14). Wśród badanych, dla których typowy był styl niepożądany, występuje niemalże taka sama liczba osób ukierunkowanych na rozwiązywanie zadania, jak i na siebie – najczęściej obronę własnej osoby.

TABELA 14. Style funkcjonowania jednostki w grupie a zachowania studentów w sytuacjach trudnych

Style	Ujawniane zachowanie			Razem
	aktywność ukierunkowana na zadanie	aktywność ukierunkowana na siebie	unikanie podejmowania aktywności	
	N	*N*	*N*	*N*
Pożądane	20	7	3	30
Niepożądane	11	12	2	25
Nieokreślone	13	23	3	39
Razem	44	42	8	94

Rozkład zachowań w sytuacjach trudnych tych osób, które przejawiają 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 $\acute{\alpha} = 0{,}05$. Również siła związku między tymi zmiennymi, choć niewysoka, jest statystycznie istotna i dla współczynnika *C* wynosi 0,31. Uzyskane wyniki potwierdzają więc przyjętą hipotezę. Uwzględniając, że style funkcjonowania w grupie mają charakter dynamiczny, można dokonać zmiany stylów (poprzez zastosowanie odpowiednich technik) niepożądanych w pożądane. Jest zatem szansa, aby studenci – przyszli nauczyciele – o niekorzystnych stylach funkcjonowania i sposobach reagowania na sytuacje trudne opanowali sposoby radzenia sobie w takich okolicznościach (z perspektywy prakseologicznej i psychologicznej). Orientacja humanistyczna przyjęta w kształceniu przyszłych nauczycieli ma więc ogromne znaczenie. Główny kierunek i cel zawodowej edukacji skupia się w niej na rozwoju osobowości (Grabowski 1982).

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, lecz także w życiu rodzinnym (Rzepa, Węgłowska-Rzepa 1997).

Badania dotyczące sytuacji trudnych przeprowadzono wśród studentów studiów zaocznych, występujących w podwójnej roli: studentów-uczniów i nauczycieli uzupełniających swoje wykształcenie na kierunku nauczycielskim w Akademii Wychowania Fizycznego. Przyjęto, że występowanie w podwójnej roli daje możliwość posiadania znacznie bogatszego i bardziej przydatnego doświadczenia związanego z sytuacjami trudnymi spotykanymi w pracy z uczniami, a także sytuacjami wynikającymi z realizacji własnego procesu kształcenia. Pytania o sposób rozumienia trudnych sytuacji z pozycji studenta-ucznia i nauczyciela ujawniły pewne różnice. Ta sama osoba uznaje za sytuację trudną:

- jako student-uczeń:
  - potrzebę większego zaangażowania umysłowego i fizycznego,
  - niemożność wywiązania się z obowiązków i/lub kontynuowania działań,
  - sytuację nową, zaskakującą,
  - konieczność szybkiego podjęcia decyzji;

– jako nauczyciel:
  - konieczność dokonania zmiany dotychczasowego sposobu działania,
  - kontakty interpersonalne między nauczycielami a dziećmi i rodzicami oraz między nauczycielami,
  - brak wiedzy i doświadczenia.

Przykładowe sytuacje trudne podawane przez badanych z pozycji:

– student-nauczyciel (sytuacja trudna dla niego w czasie studiowania):
  - egzaminy, dodatkowe zaliczenie zajęć, przymusowe odpowiadanie,
  - ocenianie, krytykowanie, stosowanie przymusu i nacisku przez prowadzących zajęcia i kolegów,
  - nieprzygotowanie do zajęć,
  - nieliczenie się z nim (studentem-uczniem): agresja ze strony prowadzących zajęcia, wyzwiska, wyśmiewanie, grożenie, karanie, wykonywanie bezsensownych poleceń, wykonywanie prac dla nauczyciela za własne pieniądze.

– nauczyciel (sytuacja trudna dla niego jako nauczyciela):
  - nieradzenie sobie z uczniami pod względem wychowawczym, tj. problemy z rozstrzyganiem konfliktów, utrzymaniem dyscypliny, posłuszeństwem uczniów,
  - niewystarczające umiejętności dydaktyczne, tj. nieumiejętność wytłumaczenia treści zajęć, odpowiadania na skomplikowane pytania, udzielania dzieciom pomocy w różnych sytuacjach, rozpoznawania dzieci,
  - hospitacje i oceny zwierzchników.

Badani inaczej postrzegają sytuację trudną jako studenci-uczniowie niż jako nauczyciele. Nie tylko odmiennie ją definiują, wymieniają również inne problemy, które występują w ich życiu codziennym i są wyraźnie związane z pełnionymi przez nich funkcjami. Jako nauczyciele za szczególnie trudne uważają sytuacje związane ze zwiększonym wysiłkiem umysłowym i fizycznym podczas egzaminowania i odpytywania. Są to okoliczności zazwyczaj nowe, zaskakujące, wymagające szybkich decyzji. W roli studenta-ucznia obawiają się natomiast sytuacji, w których mogą być narażeni na krytykę i ocenę otoczenia, czasami na karę i agresję wykładowcy.

Jako studenci-uczniowie badani wymieniali następujące sposoby zachowania się w sytuacjach trudnych:

1. Ustosunkowanie się do trudności:
   a) nastawienie na rozwiązanie danej sytuacji:
      – poszukiwanie skutecznych rozwiązań,
      – działanie metodą prób i błędów w sposób jak najszybszy, jak najprostszy, 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.
2. Reakcje na sytuacje trudne:
   a) reakcje 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) reakcje emocjonalne:
      – zdenerwowanie,
      – lęk, strach,
      – złość,
      – poczucie winy, krzywdy,
   c) reakcje somatyczne:
      – zaburzenie trawienia,
      – czerwienienie się,
      – pocenie,
      – ogólne złe samopoczucie
      – zaburzenia wzroku, mowy.

Jako nauczyciele podali następujące przykłady zachowań:

1. Ustosunkowanie się do trudności:
   a) nastawienie na rozwiązanie sytuacji trudnej:
      – poszukiwanie skutecznych rozwiązań,
      – działanie jak najszybciej bez względu na skutek,
   b) rezygnacja z poszukiwania rozwiązań.
2. Reakcje na sytuacje trudne:
   a) reakcje poznawcze:
      – utrudniające działanie: obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w myśleniu, dekoncentracja, obwinianie siebie za niepowodzenia,
      – ułatwiające działanie: spokojne, rozsądne myślenie, opanowanie,

b) reakcje emocjonalne:
   – zdenerwowanie,
   – lęk, strach,
   – złość,
   – bezsilność, bezradność,
c) reakcje somatyczne:
   – złe samopoczucie,
   – ból gardła, głowy,
   – trzęsące się ręce.

Zachowania ujawniane przez badanych w sytuacjach trudnych są zgodne z opisami sposobów reagowania ludzi na stres, zwłaszcza w ujęciu Tomaszewskiego (1975) i Newcomba (1962). W ogólnych zarysach są do siebie podobne, niezależnie od pełnionej funkcji studenta lub nauczyciela, zarówno pod względem nastawienia wobec trudności (zawsze jest to chęć rozwiązania sytuacji trudnej), jak i przejawianych reakcji (reakcje emocjonalne dominują nad poznawczymi i somatycznymi). Pojawiające się różnice dotyczą efektywności w poszukiwaniu rozwiązań, przejawianej przez studentów-uczniów. Potrafią oni bowiem znaleźć większą liczbę sposobów radzenia sobie z trudnościami, mimo że emocjonalnie i somatycznie silniej reagują na stres.

Badani określili potrzeby w zakresie lepszego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i zaliczyli do nich:

1. Jako studenci-uczniowie:
   – wzmacnianie lub wykształcenie w sobie określonych właściwości indywidualnych:
     ▪ pewność siebie (wzmacniać poczucie własnej wartości),
     ▪ asertywność,
     ▪ stanowczość, sumienność, obowiązkowość, otwartość, optymizm, systematyczność, umiejętność planowania,
   – umiejętność panowania nad emocjami i nastrojami:
     ▪ nie bać się odpytywania, oceniania, egzaminowania,
     ▪ nie oskarżać siebie,
     ▪ nie mieć poczucia winy,
   – uczenie się rozwiązywania sytuacji trudnych:
     ▪ poznawać sposoby i techniki opanowania własnych emocji,
     ▪ wykształcać i rozwijać pożądane cechy psychiczne,

2. Jako nauczyciele:
   - wzmacnianie lub wykształcenie w sobie określonych właściwości indywidualnych:
     - poczucie kompetencji i pewności siebie,
     - asertywność,
     - sumienność, systematyczność, obiektywność, staranność, pozytywne nastawienie do innych,
   - umiejętność panowania nad emocjami:
     - nie ulegać lękowi,
     - nie bać się w sytuacjach trudnych,
     - nie bać się własnej niewiedzy,
   - radzenie sobie w sytuacjach interpersonalnych dotyczących:
     - innych nauczycieli,
     - dzieci i ich rodziców,
   - uczenie się rozwiązywania sytuacji trudnych:
     - poznawać konkretne metody pracy z uczniami sprawiającymi problemy wychowawcze,
     - uczyć się sposobów prowadzenia zajęć w różnych okolicznościach.

Aby sprawniej działać w sytuacjach trudnych, nauczyciele powinni mieć poczucie pewności i kompetencji, być zdolni do asertywnego zachowania się podczas pełnienia swoich obowiązków, nie ulegać lękom, posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie relacji interpersonalnych, uczyć się konkretnych sposobów pracy w trudnych sytuacjach pedagogicznych. Analiza przeprowadzonych badań wskazała na pewne różnice w spostrzeganiu, rozumieniu i interpretowaniu trudności oraz w przejawianej w nich aktywności. Pewne zdziwienie może budzić to, że w swoich rolach badani odnajdują się tak dobrze. 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 roli nauczyciela – mimo doświadczenia, jakie posiadają, 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 znane sobie stereotypy, a do nowych, twórczych rozwiązań nie mają pełnego zaufania (Węgłowska-Rzepa, Rzepa 1997).

3

Kształcenie umiejętności nauczycielskich z wykorzystaniem gier z piłką dla realizacji celów kultury fizycznej

Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli sprowadzają się do zhumanizowania i upodmiotowienia pedagogiki. Wyrazem tego są rozważania nad relacyjnym i komunikacyjnym wymiarem wychowania, wpisującym się w koncepcję pedagogiki zorientowanej humanistycznie i obejmującej pracę szkoły i nauczyciela (Kubinowski, Nowak 2006).

Zwolennicy alternatywnej pedagogiki humanistycznej dostrzegają nieprawidłowości ujawniające się w funkcjonowaniu jednostki i społeczeństwa i wskazują nowe wartości związane 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 aksjonauczycieli, by nie funkcjonowali jako „bioinstruktorzy", lecz stali się mistrzami, uzyskali biegłość w pedagogicznym myśleniu i edukacyjnym działaniu (Pawłucki 1996).

Programy dydaktyczne realizowane w różnych obszarach edukacji akademickiej na kierunkach nauczycielskich powinny więc bezwzględnie eksponować w praktycznym działaniu to wszystko, co jest związane 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). Wydaje się, że dobór treści programowych do kształcenia przyszłych nauczycieli warunkowany jest również funkcjami społeczno-wy-

chowawczymi, a miarą wartości nauczyciela są takie przymioty, jak uczciwość, samodzielność, poczucie sprawiedliwości, odpowiedzialność, pracowitość, współdziałanie i współpraca z innymi, a także właściwości osobowościowe przedstawione w pierwszej części niniejszego opracowania. Dlatego tak ważna jest edukacyjna podmiotowość przyszłych nauczycieli (Hodan, Żukowska 1996).

Uwzględniając powyższe uwarunkowania, a także efekty działalności naukowo-badawczej, autorski program kształcenia przyszłych nauczycieli w przedmiocie metodyka zespołowych gier (Katedra Zespołowych Gier Sportowych AWF we Wrocławiu) opracowano na podstawie następujących przesłanek:

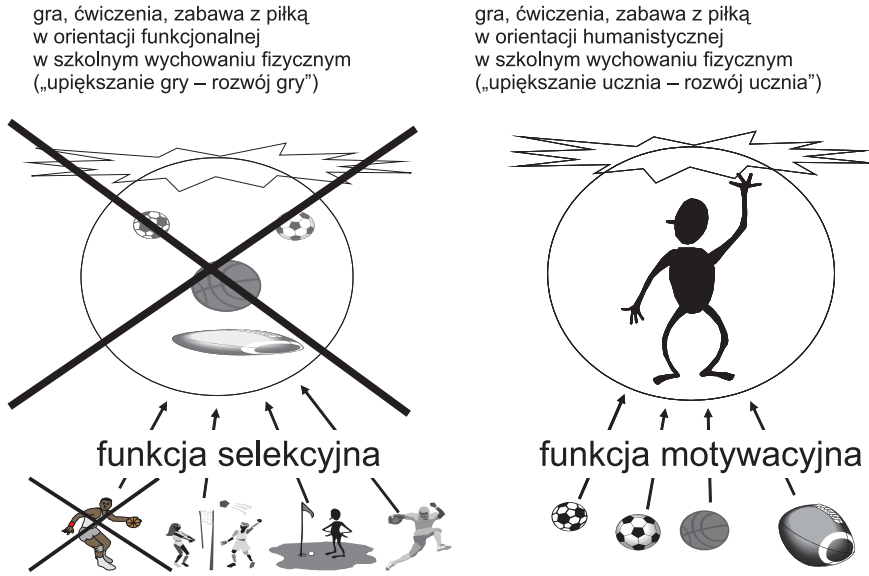
- nowatorska interpretacja celów ćwiczeń, zabaw i gier z piłką jako środka, a nie celu, wykorzystywanego w szkolnym wychowaniu fizycznym w procesie rozwoju i wzmacniania właściwości osobowościowych ucznia i studenta, takich jak poczucie własnej wartości, asertywność, empatia, umiejętności decyzyjne oraz łagodzenie sytuacji stresowych i zapobieganie im,
- twórcze wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w procesie wychowywania i motywowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej i w funkcjonowaniu w grupie,
- wykorzystanie form aktywności ruchowej z piłką do doskonalenia zdolności motorycznych,
- kształcenie metodycznych umiejętności nauczycielskich studentów.

Orientacja humanistyczna współczesnej dydaktyki, obejmująca również wychowanie fizyczne, „upomina się" o holistyczne traktowanie podmiotu i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Należy dążyć do tego, aby uczeń potrafił być skromnym mimo zwycięstwa (satysfakcja, radość z wygranej), umiał zwyciężać bez pychy i godzić się z niepowodzeniem, z przegraną bez urazy, podejmował działania w celu pokonania trudności (elementy współdziałania, adekwatne poczucie własnej wartości, oczekiwanie oceny siebie przez innych, umiejętność wyobrażenia sobie siebie w oczach innych), osiągał cele zgodnie z zasadami gry (respektowanie zasady fair play), znajdował swoje miejsce w grupie, rozumiał innych i był życzliwy (empatyczny i asertywny). Ważne jest więc, aby pokonał własne obawy, nieśmiałość, nabywał odwagi, samodzielnie i właściwie podejmował decyzje i ponosił za nie odpowiedzialność, posiadł nawyki porządkowe i dyscyplinarne, przestrzegał zasad higieniczno-

-zdrowotnych, stał się zaradny, a jednocześnie dążył do poprawy wydolności i sprawności ruchowej ogólnej i ukierunkowanej.

Postrzeganie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką jako środka w rozwoju indywidualnym wychowanka pozwala racjonalnie programować i realizować nie tylko kształcenie przyszłych nauczycieli, lecz także cały proces dydaktyczno-wychowawczy, istotny dla kształtowania właściwych postaw prospołecznych. Obecnie odchodzi się od orientacji funkcjonalnej w szkolnym wychowaniu fizycznym, w której ćwiczenia, zabawy i gry z piłką traktowane były jako cel nauczania i w konsekwencji zaczynały pełnić funkcję selekcyjną, gdyż nauczyciel bardziej koncentrował się na grze i na tych uczniach, którzy w tej grze byli najlepsi i czerpali z tego największą przyjemność (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 czuje się potrzebny grupie, grupa jest potrzebna uczniowi), a udział w nich wywoła pożądane zmiany w rozwoju indywidualnym i stylu życia w przyszłości. Tak więc dostrzeganie ucznia-



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

-wychowanka, zaspokajanie jego potrzeb i zainteresowań w rozwoju indywidualnym jest nadrzędne w stosunku do opanowania przez niego określonych umiejętności – technik gry.

Metody nauczania wybranych umiejętności ruchowych, które nie zawsze dawały oczekiwane rezultaty (nieprzestrzeganie zasady indywidualizacji nauczania), powinny być zweryfikowane. Bywało, że jedna ulubiona przez nauczyciela metoda zamiast umożliwić opanowanie określonej umiejętności ruchowej, przyniosła minimalne efekty bądź zniechęcała dziecko do dalszej działalności w tej dziedzinie – stosowanie jednej metody dla wszystkich lub niewłaściwy jej dobór stawał się czynnikiem selekcyjnym, zniechęcającym dziecko do aktywności ruchowej.

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

Przedmiot metodyka zespołowych gier realizowany jest w formie zajęć praktycznych i wykładów obejmujących następującą problematykę:

- 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 i umiejętności ruchowych ucznia).

Celem kształcenia realizowanym w zakresie tego przedmiotu nauczania jest:

- cel poznawczy – przedstawienie studentom form ćwiczeń i współzawodnictwa z zastosowaniem piłki jako atrakcyjnego środka realizacji celów i zadań szkolnego i pozaszkolnego wychowania fizycznego. Wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do kształtowania wybranych właściwości osobowościowych, takich jak empatia, asertywność, poczucie własnej wartości, umiejętności decyzyjne, oraz w łagodzeniu sytuacji stresowych i zapobieganiu im;
- cel praktyczny – przygotowanie metodyczne studentów do twór-

czego wykorzystania ćwiczeń, zabaw i gier z piłką 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 zawarty jest w przewodniku do ćwiczeń (Rokita, Rzepa 2000; Rzepa, Rokita 2003).

PODSUMOWANIE

W niniejszej pracy przedstawiono nowatorskie ujęcie (będące rezultatem wieloletnich obserwacji i eksperymentów) aktywności ruchowej z piłką jako środka w indywidualnym rozwoju ucznia (umysłowym, ruchowym i emocjonalnym). Inspiracją do poszukiwania nowych kierunków interpretacji tych form ruchowych były doświadczenia zdobyte przez autora niniejszej pracy w wyniku obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym. Szczerość uczuć, spontaniczność reakcji emocjonalnych, radość, złość, niezadowolenie, satysfakcja wyrażana w sposób bezpośredni, bezkompromisowy, „całym sobą", wskazywały na potrzebę interpretowania określonych zachowań zewnętrznych, wyrażanych werbalnie. Dotyczy to także interpretacji różnorodnych zachowań dzieci ujawnianych podczas form aktywności ruchowej z piłką (zadanie odzyskania piłki – zabawki angażuje obie uczestniczące w nim strony do maksymalnego wysiłku nie tylko fizycznego, ale również psychicznego w postaci określonej mimiki i artykułowania różnych dźwięków). W sytuacji, w której podczas zajęć akcent położony był na wykonanie określonych zadań ruchowych, dostrzeżono u dzieci z tej grupy wiekowej pełne emocjonalne zaangażowanie podczas wykonywania zadań.

Prowadzone obserwacje uświadomiły, że nie należy postrzegać ćwiczeń, zabaw czy gier z piłką poza sferą osobowościową, lecz jako jej integralną część. Powołując się na koncepcje humanistyczne i holistyczne, wyraźna staje się jedność cielesno-psychiczno-duchowa dziecka. Zaobserwowanie tej jedności wywołało potrzebę poszukiwania i przyjęcia nowej koncepcji interpretacji ćwiczeń, zabaw i gier z piłką, w której kształtowanie takich właściwości, jak: poczucie własnej wartości – pewność siebie, umiejętność podejmowania decyzji – bycie samodzielnym, empatia – wczuwanie się w stany emocjonalne innych, uwrażliwienie, rozumienie innych, asertywność – określanie swojej indywidualności przy uwzględnianiu własnych możliwości i ograniczeń, wzbogaciło proces dydaktyczno-wychowawczy. Niezwykle ważnym aspektem przedstawionej koncepcji jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania form ruchowych z piłką w rozwoju indywidualnym, korygowaniu zachowań, a także wzbogacaniu wychowanka w wartości socjalizacyjne.

Uzyskane wyniki badań mają duże znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Stwarzają bowiem wiele możliwości, dających się wykorzystać jako istotny środek wychowawczy, korygujący funkcjonowanie jednostki w grupie i integrujący ją z grupą.

Efekty dużego zaangażowania emocjonalnego i umysłowego w wykonywanie ćwiczeń i gier uznano za ważny element, który odpowiednio ukierunkowany, może wzbogacić wiedzę i umiejętności dziecka w różnych dziedzinach. W związku z tym piłki edukacyjne stały się środkiem dydaktycznym, za pomocą którego można nie tylko niwelować deficyt ruchu, ale też osiągać różne cele dydaktyczne w kształceniu zintegrowanym, poczynając od nauki logicznego myślenia, poprzez twórcze rozwiązywanie zadań umysłowych związanych z aktywnością ruchową i podejmowaniem decyzji, a na wzmacnianiu pewności siebie kończąc. Warto ponadto wspomnieć, że takie właściwości, jak racjonalność w działaniu, zaradność czy przebiegłość dają szansę na lepsze radzenie sobie zarówno w sytuacjach dydaktycznych (szkolnych), jak i w życiu codziennym.

Wykorzystanie aktywności ruchowej z piłką 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 oddziaływania nauczyciela wychowania fizycznego na wychowanka. Uwzględnia bowiem potrzeby rozwojowe ucznia – biologiczne, społeczne, poczucia bezpieczeństwa, przynależności, prestiżu i uznania, powoduje rozwijanie zainteresowania własną sprawnością fizyczną i ruchową, a także zachęca do dbałości o zdrowie i urodę.

Wskazano, że proces kształcenia nauczycieli powinien w sposób szczególny uwzględniać kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i dydaktykę przedmiotową. Wymienione uwarunkowania, a także efekty działalności naukowo-badawczej spowodowały wprowadzenie do programu kształcenia przyszłych nauczycieli zajęć dydaktycznych, w których nowatorska interpretacja wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką umożliwia studentom nabywanie określonej wiedzy i umiejętności. Studenci odkrywają i wzbogacają swoje właściwości osobowościowe, istotne dla orientacji zawodowej nauczyciela wychowania fizycznego – poczucie własnej war-

tości, umiejętności empatyczne, asertywność, umiejętności decyzyjne, a także zdolność do unikania i łagodzenia sytuacji stresowych. Właściwości te mają duże znaczenie dla kompetencji wychowawczych, które dają możliwość pełnienia ról eksperckich z tego zakresu w radach pedagogicznych szkoły (zwiększenie rangi nauczyciela wychowania fizycznego jako wychowawcy). Orientacja humanistyczna współczesnej dydaktyki w takim samym stopniu dotyczy więc zarówno ucznia, jak i studenta – przyszłego nauczyciela, traktowanych podmiotowo, tworzących własne niepowtarzalne osobowości.

Bibliografia

Avela J., Komi P.V., Komulainen J. (2000) Proceedings of the 5th Annual Congress of the European College of Sports Science, Jyväskylä, Finland, 19–23 July. University of Jyväskylä.

Baisant M., Pasikowski T., Sęk M. (1991) Asertywność jako ważny zespół kompetencji życiowych a zdrowie psychiczne. UAM, Poznań.

Bienvenu M.J. Jr. (1970) 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. [W:] S. Kowalik, M. Górny (red.) Dziecko niepełnosprawne: aktywność ruchowa, działalność szkoły. AWF, Poznań, Univerzita Palackého, Olomouc, 40–49.

Bondarowicz M. (1983) Forma zabawowa w nauczaniu sportowych gier zespołowych. SiT, Warszawa.

Borecka-Biernat D., Węgłowska-Rzepa K. (2000) Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.

Bronikowski M., Muszkieta R. (2002) Zabawy i gry ruchowe w kształceniu zintegrowanym. Helvetica, Starachowice.

Bukowiec M. (1992) Wychowanie fizyczne w przemianach współczesnej szkoły. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 2, 49–52.

Cieśliński R. (1988) Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego. AWF, Warszawa.

Czabański B. (1989) Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej. AWF, Wrocław.

Czabański B. (1991) Uczenie się techniki sportowej. AWF, Warszawa.

Czabański B. (1995) Dydaktyka wychowania fizycznego między dydaktyką ogólną a metodyką wychowania fizycznego. [W:] B. Czabański, T. Koszczyc (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego (1). AWF, Wrocław, 13–21.

Czabański B. (1997) Kształcenie psychomotoryczne a sytuacje trudne. [W:] T. Koszczyc (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego (3). AWF, Wrocław, 25–32.

Czabański B. (2000) Kształcenie psychomotoryczne. AWF, Wrocław.

Davis M.H. (1999) Empatia. O umiejętnościach współodczuwania. GWP, Gdańsk.

Demel M. (1973) Szkice krytyczne o kulturze fizycznej. SiT, Warszawa.

Demel M., Skład A. (1974) Teoria wychowania fizycznego. PWN, Warszawa.

Denek K. (1999) Perspektywa reformy edukacyjnej. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) Tendencje w dydaktyce współczesnej. A. Marszałek, Toruń, 15–28.

Denek K. (2005) Polski i europejski kontekst edukacji narodowej. [W:] R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. WTN, Wrocław, 13–19.

Drabik J. (1997) Testowanie sprawności fizycznej u dzieci, młodzieży i dorosłych. AWF, Gdańsk.

Dudkowski A. (1999) Wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do wzmacniania poczucia własnej wartości ucznia. [W:] T. Rzepa (red.) Aktywność ruchowa z piłką

w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. AWF, Wrocław, 54–77.
Dudkowski A. (2005) Związek aktywności ruchowej z piłkami ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości uczniów w wieku 10–11 lat. Rozprawa doktorska. AWF, Wrocław.
Dziąsko J., Naglak Z. (1986) Teoria sportowych gier zespołowych. PWN, Warszawa–Wrocław.
Endler N.S., Parker J.D.A. (1990) The multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 845–854.
Gaś Z. (1984) Trening asertywności i agresywności. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 27(41), 432–439.
Gaś Z. (1995) Pomoc psychologiczna młodzieży. WSiP, Warszawa.
Gerring R., Zimbardo P. (2006) Psychologia i życie. PWN, Warszawa.
Gniewkowski W., Wlaźnik K. (1990) Wychowanie fizyczne. WSiP, Warszawa.
Gordon T. (1991) Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
Gordon T. (1995) Wychowanie bez porażek w szkole. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
Góralski A. (1976) Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. PWN, Warszawa.
Górniewicz J. (2001) Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia. UWM, Olsztyn.
Grabowski H. (1982) W sprawie kształcenia kadr dla kultury fizycznej. *Życie Szkoły Wyższej*, 7–8, 95–100.
Grabowski H. (1997) Teoria fizycznej edukacji. WSiP, Warszawa.
Hamer H. (1994) Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli. VEDA, Warszawa.
Hardman K., Marshall I. (1999) Badania nad stanem i statusem wychowania fizycznego na świecie. [W:] Światowy Kongres Wychowania Fizycznego. World Summit on Physical Education. Berlin, 3–5 listopada 1999. AWF, Wrocław, 9–27.
Heszen-Niejodek I. (1996) Podstawowe zagadnienia psychologicznej teorii stresu i radzenia sobie. *Promocja Zdrowia Nauki Społeczne Medycyna*, 3(8–9), 7–20.
Hodan B., Żukowska Z. (1996) Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje. AWF, Warszawa, Olomouc.
Hoy W. (1968) The influence of experience on the beginning teacher. *School Review*, 76, 302–316.
Jaworski Z. (1977) Propedeutyka kultury zdrowotnej i fizycznej w systemie edukacji. AWF, Warszawa.
Jonkisz J., Jezierski R. (1993) Nauczyciel wychowania fizycznego w obliczu pedagogicznych wyzwań współczesnej szkoły. [W:] Z. Żukowska (red.) Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej. PTNKF, Warszawa, 60–64.
Kałużny K., Rzepa T. (1998) Hedonizm w ćwiczeniach, zabawach i grach z piłkami jako wartość zapobiegająca stresom szkolnym. Lwowski Narodowy Instytut Kultury Fizycznej, Lwów.

Koszczyc T. (1998) Wychowanie fizyczne w systemie edukacji XXI wieku. [W:] J. Ślężyński (red.) Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej. AWF, Katowice, 7–12.

Koszczyc T. (2005) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. [W:] R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. WTN, Wrocław, 9–12.

Koszczyc 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, 133–138.

Kozielecki J. (1969) Rozwiązywanie problemów. PZWS, Warszawa.

Kozielecki J. (1975) Strategia psychologiczna. Psychologiczna strategia rozwiązywania problemów. NK, Warszawa.

Kozielecki J. (1976) Koncepcje psychologiczne człowieka. PIW, Warszawa.

Kozielecki J. (1977) Psychologiczna teoria decyzji. PWN, Warszawa.

Kozłowska A. (1996) Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego. Żak, Warszawa.

Krak E. (1932) Osobowość wychowawcy fizycznego. [W:] Materiały z konferencji dyrektorów szkół. Łódź.

Krawczyk W. (1973) Postawy nauczycieli wobec pracy zawodowej i społecznej a przygotowanie pedagogiczne do zawodu. *Ruch Pedagogiczny*, 5, 670–678.

Król-Fijewska (1992) Trening asertywności. Scenariusz i wykłady. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa.

Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006) Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Impuls, Kraków.

Kuczyńska A. (2005) Wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką do rozwijania empatii u ucznia. [W:] T. Rzepa (red.) Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. AWF, Wrocław, 93–99.

Kuczyńska A., Rzepa T. (2000) Lekcja wychowania fizycznego jako obszar wspomagający relację rodzice–dziecko. [W:] T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.) Zajęcia ruchowe w kształceniu zintegrowanym. AWF, Wrocław, 139–143.

Kuśnierz C. (2005) O przyczynach niechęci młodzieży szkolnej do lekcji wychowania fizycznego [W:] R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. WTN, Wrocław, 129–134.

Kuźma I., Klapa W. (1993) Koncepcja psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli (w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie). [W:] M. Ochmańska (red.) Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogiczne kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. UMCS, Lublin, 21–29.

Kwiatkowska H. (1988) Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej. 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. [W:] M. Ochmańska (red.) Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogiczne kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. UMCS, Lublin, 9–19.

Lipiec J. (2003) Człowiek i piłka. Ontologiczne refleksje o piłce – jako partnerze, medium, kryterium. [W:] T. Koszczyc, J. Dembiński (red.) Instrumentalne wykorzystanie gier z piłką. WTN, Wrocław, 7–14.

Łobocki M. (1975) Współudział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. WSiP, Warszawa.

Łobocki M. (1992) O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 273–278.

Majewicz P. (1999) Ja i inni. Skala do badań zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 448–454.

Majorowski M. (2000) Transfer wybranych elementów sprawności fizycznej na poziom asertywności uczniów na lekcjach wychowania fizycznego. [W:] T. Koszczyc (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. Rozprawa doktorska. AWF, Wrocław.

Malska-Śmiałowska A., Kołodziej E. (2005) Przyczyny nieobecności na lekcjach wychowania fizycznego uczniów szkoły podstawowej. [W:] R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. WTN, Wrocław, 143–146.

Małkiewicz E. (2003) Diagnoza dziecka z zaburzeniami zachowania i jej zastosowanie w pracy pedagoga szkolnego. [W:] A. Czapiga (red.) Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne. A. Marszałek, Toruń, 205–214.

Mały słownik języka polskiego (1993). PWN, Warszawa.

Mączyński J. (1991) Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 4(34), 619–629.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu fizycznym (2000) M. Lepczyk, R. Jezierski, J. Krypa (oprac.) Biblioteczka Reformy, 26, MEN, Warszawa.

Morawski J.M. (red.) (2000) Wybrane problemy metodologii badań na potrzeby sportu. Podstawy ogólne. ESCRELLA, Warszawa.

Naglak Z. (1995) Zespołowe gry sportowe jako zjawisko społeczne. [W:] Z. Naglak, R. Panfil (red.) Zespołowe gry sportowe w wychowaniu fizycznym i sporcie. AWF, Wrocław, 9–14.

Naglak Z. (1996) Zespołowa gra sportowa. Studium. AWF, Wrocław.

Naglak Z. (2001) Gry z piłką jako dyscypliny sportu. *Człowiek i Ruch*, 1(3), supl., 14–19.

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, 307–314.

Naglak Z. (2005) Nauczanie i uczenie się wielopodmiotowej gry z piłką. Tom I. Kształcenie gracza na wstępnym etapie. AWF, Wrocław.

Newcomb T. (1962) Dwa typy nastawienia wobec przeszkód. [W:] A. Malewski (oprac.) Zagadnienia psychologii społecznej. PWN, Warszawa, 195–209.
Niebrzydowski L. (1976) O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej. NK, Warszawa.
Niebrzydowski L. (1989) Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne. PWN, Warszawa.
Nowaczyk C. (1985) Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. PWN, Warszawa–Poznań.
Okoń W. (1984) Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa.
Okoń W. (1987) Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa.
Oleś M. (1998) Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji. TN KUL, Lublin.
Oleśniewicz P., Czyż S. (2004) Nastawienia do kultury fizycznej uczniów szkoły podstawowej (raport z badań). [W:] T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak (red.) Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole. WTN, Wrocław, 191–194.
Osiński W. (1996) Zarys teorii wychowania fizycznego. AWF, Poznań.
Osmolski W. (1927) Kształcenie kierowników wychowania fizycznego oraz powołanie i organizacja. PIWF, Warszawa.
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. Tom 1. WSP, Bydgoszcz, 201–209.
Palka S. (1999) Podejście jakościowe w procesie poznania dydaktycznego. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) Tendencje w dydaktyce współczesnej. A. Marszałek, Toruń, 42–45.
Panfil R. (1990) Dyspozycje sportowców do gry zespołowej a kierowanie nimi. *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 23.
Panfil R. (1992) Synergia w zespołowej grze sportowej. *Prakseologia*, 1–2, 59–72.
Panfil R. (1995) Podsumowanie III Konferencji Naukowo-Metodycznej „Zespołowe gry sportowe w wychowaniu fizycznym i sporcie". [W:] Z. Naglak, R. Panfil (red.) Zespołowe gry sportowe w wychowaniu fizycznym i sporcie. AWF, Wrocław, 181–183.
Panfil R. (1999) Zarządzanie przedsiębiorczością w instytucji sportowej. [W:] K. Perechuda (red.) Zarządzanie firmą sportową. Leopoldinum, Wrocław, 117–144.
Panfil R. (2000) Edukacja uzdolnionego gracza i zarządzanie zespołem sportowym. AWF, Wrocław.
Panfil R. (2001) Gry z piłką jako zjawisko społeczne. *Człowiek i Ruch*, 1(3), 34–43.
Panfil R. (2006) Prakseologia gier sportowych. *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 82.
Pankowska D. (2002) Konstruowanie i ewaluacja programów wychowawczych. [W:] T. Sokołowska-Dzioba (red.) Kształtowanie umiejętności wychowawczych. UMCS, Lublin, 17–50.
Pawłucki A. (1996) Pedagogika wartości ciała. AWF, Gdańsk.
Pawłucki A. (2005) Kultura wartości ciała w edukacyjnej afirmacji życia sensownego. [W:] R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych. WTN, Wrocław, 51–62.

Pervin L.A., John O.P. (2002) Osobowość. Teoria i badania. Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Piasecki E. (1927) O zawodzie wychowawcy fizycznego. Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa.

Popowczak M., Rzepa T. (2007) Motor activity with the ball as a means of arousing empathy. [W:] T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak (red.) Education in a reformed school. WTN, Wrocław, 125–129.

Portmann R. (1999) Gry i zabawy przeciwko agresji. Jedność, Kielce.

Programy szkół ponadpodstawowych. Część 5 (1987) Instytut programów szkolnych MOiW, WSiP, Warszawa.

Reykowski J. (1966) Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego. PWN, Warszawa.

Reykowski J. (1978) Emocje i motywacja. [W:] T. Tomaszewski (red.) Psychologia. PWN, Warszawa, 566–628.

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. (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, 213–222.

Rychta T. (1998) Zachowania celowe a osobowość sportowców. [W:] Zachowania celowe w sporcie a osobowość. Sekcja psychologii sportu. PTNKF, Warszawa, 54–96.

Rychta T., Guszkowska M. (2000) Poszukiwanie związków pomiędzy osobowością i temperamentem a sprawnością fizyczną dzieci i młodzieży. *Roczniki Naukowe AWF w Warszawie*, 39, 113–133.

Rzepa T. (1995) Autoteliczne wartości ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w wychowaniu fizycznym ucznia. [W:] Z. Naglak, R. Panfil (red.) Zespołowe gry sportowe w wychowaniu fizycznym i sporcie. AWF, Wrocław, 15–21.

Rzepa T. (1998) Wykorzystanie ćwiczeń, zabaw i gier z piłką w rozwoju osobowościowym uczniów. [W:] J. Ślężyński (red.) Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej. AWF, Katowice, 65–69.

Rzepa T. (2005) Gry, zabawy i ćwiczenia z piłką jako środek doskonalenia umiejętności decyzyjnych ucznia. [W:] T. Rzepa (red.) Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. AWF, Wrocław, 37–53.

Rzepa T. (red.) (2005) Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia. Metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką. AWF, Wrocław.

Rzepa T., Rokita A. (1999) Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli w-f

w szkolnym wychowaniu fizycznym. [W:] Kolektiv autoru. Alternativni pohybové aktivity déti a mládeze. Masarykova univerzita, Brno, 66–70.

Rzepa T., Rokita A. (2000) Wykorzystanie ćwiczeń z piłkami dla wspomagania umiejętności uczenia się. [W:] R. Muszkieta, M. Bronikowski (red.) Wychowanie fizyczne w nowym systemie edukacji. AWF, Poznań, 244–248.

Rzepa T., Rokita A. (2003) Reforms of system and modification of student education in University School of Physical Education Wrocław. [W:] Moloda sportivna nauka Ukrainí. L`vívs`kij Deržavnij Ínstitut Fizyčnoi Kul`tury, L`vív, 17–21.

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*, 1(3), supl., 96–99.

Rzepa T., Węgłowska-Rzepa K. (1996) Rodzaje komunikatów „ja – inni" w opiniach i oczekiwaniach studentów AWF we Wrocławiu. [W:] B. Czabański, T. Koszczyc (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego (2). AWF, Wrocław, 141–150.

Rzepa T., Węgłowska-Rzepa K. (1997) 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 (3). AWF, Wrocław, 217–224.

Rzepa T., Węgłowska-Rzepa K. (2001) Supporting of modification of behaviours through exercises, play and games with use of a video camera and a monitor. [W:] Moloda sportivna nauka Ukrainí. L`vívs`kij Deržavnij Ínstitut Fizyčnoi Kul`tury, L`vív, 170–172.

Rzepa T., Węgłowska-Rzepa K. (2002) Doświadczenia empatyczne a możliwości integrowania uczniów. [W:] T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.) Integracja w procesie kształcenia i wychowania fizycznego. AWF, Wrocław, 85–91.

Sawicka K. (red.) (1998) Socjoterapia. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.

Sawicki M. (1996) Hermeneutyka pedagogiczna. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.

Sikorski W. (1935) O właściwy typ wychowawcy fizycznego. *Wychowanie Fizyczne*, 5, 243–247.

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. WTN, Wrocław, 43–47.

Sparks W.R. (1995) Istota poczucia własnej wartości. Ravi, Łódź.

Spionek M. (1973) Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. PWN, Warszawa.

Strzyżewski S. (1982) Zarys metodyki wychowania w kulturze fizycznej. AWF, Katowice.

Szewczuk W. (1979) Słownik psychologiczny. WP, Warszawa.

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. WTN, Wrocław, 161–176.

Tomaszewski T. (1975) Człowiek i otoczenie. [W:] T. Tomaszewski (red.) Psychologia. PWN, Warszawa, 13–36.

Tomaszewski T. (1978) Psychologia. PWN, Warszawa.

Trześniowski R. (1974) Gry i zabawy ruchowe. SiT, 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. Drwal (red.) Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia. UMCS, Lublin, 63–80.

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*, 35, 87–107.

Węgłowska-Rzepa K. (1995) Technika badania stylu funkcjonowania jednostki w grupie oraz jej zastosowanie w naukach pedagogicznych i sporcie. [W:] B. Czabański, T. Koszczyc (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego (1). AWF, Wrocław, 399–407.

Węgłowska-Rzepa K., Rzepa T. (1997) Spostrzeganie sytuacji trudnych i działanie w nich z perspektywy ucznia i nauczyciela. [W:] T. Koszczyc (red.) Dydaktyka wychowania fizycznego (3). AWF, Wrocław, 257–270.

Wiesner W. (1998) The perception of a child learning swimming by the people of various pedagogical experience. [W:] P. Blaser (red.) Sport Kinetics ’97: Theories of human performance and their reflections in practice. Vol. 1. Lectures. Czwalina, Hamburg, 189–193.

Wlazło E. (1996) Związek sprawności umysłowej z sytuacją interpersonalną uczniów klas sportowych. [W:] M. Trzcińska-Dąbrowska, W. Żyszkiewicz (oprac.) Prozdrowotne wychowanie fizyczne i sport dzieci i młodzieży. Materiały naukowe 2. Interdyscyplinarnej Krajowej Konferencji 18–21 października 1995, Warszawa–Spała. Senat Rzeczypospolitej Polskiej, Polskie Towarzystwo Medycyny Sportowej, WAM, Warszawa, 286–290.

Wołoszyn S. (1998) Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. A. Marszałek, Toruń.

Zatoń K. (1995) Przekaz słowny na lekcjach wychowania fizycznego. *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 48.

Zimbardo P., Ruch F.L. (1994) Psychologia i życie. PWN, Warszawa.

Zuchora K. (1980) Wychowanie w kulturze fizycznej. MAW, Warszawa.

Żebrowska M. (red.) (1975) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. PWN, Warszawa.

Wykaz rycin i tabel

RYCINA 1. Postępowanie dydaktyczno-wychowawcze przy tworzeniu środków korygujących zachowania ucznia, **36**
RYCINA 2. Nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia, **90**
RYCINA 3. Instrumentalne i podmiotowe ujęcie procesu dydaktycznego, **91**
RYCINA 4. Różnice w orientacji funkcjonalnej i humanistycznej w szkolnym wychowaniu fizycznym oraz ich funkcje, **112**

TABELA 1. Gry z piłką w kulturze fizycznej, **21**
TABELA 2. Liczebność badanej populacji w przyjętych problemach badawczych, **26**
TABELA 3. Porównanie negatywnego poczucia własnej wartości, **67**
TABELA 4. Porównanie pozytywnego poczucia własnej wartości, **68**
TABELA 5. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej 11-latków, **73**
TABELA 6. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej 11-latków, **73**
TABELA 7. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy eksperymentalnej 12-latków, **75**
TABELA 8. Zmienne z zakresu poziomu umiejętności asertywnych dla grupy porównawczej 12-latków, **75**
TABELA 9. Respektowanie zachowań społecznych i przestrzeganie przepisów gry, **79**
TABELA 10. Style funkcjonowania w badanej grupie (liczba osób badanych – wskaźnik procentowy), **97**
TABELA 11. Dominacja stylów w grupie studentów i nauczycieli, **98**
TABELA 12. Style funkcjonowania w badanej grupie, **100**
TABELA 13. Komunikacja niekonstruktywna i konstruktywna w badanej populacji, **101**
TABELA 14. Style funkcjonowania jednostki w grupie a zachowania studentów w sytuacjach trudnych, **104**

Summary

Motor activities with a ball and physical culture education in view of humanistic and cognitive values

Achievements of theories on physical education, general didactics and didactics of physical education, as well as the theory of team games were used to develop a scientific concept concerning an innovative approach to a motor activity with a ball as a means of individual pupil development. This concept falls within the liberal arts, where the child is perceived as the object of didactic-educational influences. In the deliberations on physical education we used the achievements of biological and social sciences, and in particular the achievements of contemporary pedagogy and psychology, which became part of the novel approach to the nature of physical education perceived as the influence on the entire personality of the pupil and his comprehensive upbringing in the broad sense of the word – education.

The modern concept of physical education is the holistic presentation of the man and his development dominated by generally comprehended educational values, which are supposed to counteract unfavourable social tendencies, among others the brutalisation of children and youth behaviour. School cannot be the arena on which the socialisation process is imperfect and inefficient, but rather a place which creates conditions conducive to gaining knowledge and skills that allow one to fully develop the individual intellectual, motor and social predispositions. Physical education becomes a field where the child can identify its identity and enhance it significantly. The appeal of exercising, having fun and playing games with a ball result from their general availability and the possibility of mental, emotional and motor activity created for everyone, regardless of the level of physical fitness, motor and intellectual ability, as well as age.

It has been observed that physical education became the field of freedom and motor creativity, the field of communication, not only verbal, oriented towards integration processes, but first and foremost oriented towards the way of group functioning. Having fun and playing games with a ball create conditions conducive to acquiring knowledge and sharing it, learning the skills of co-operating with others, and the ball, a means of conveying many various intentions, can fill the space between players.

The cognitive purpose of the research was an attempt to determine the possibility of using a motor activity with a ball in order to modify pupil behaviours, and in particular to evaluate the influence of exercising, having fun and playing games with a ball on selected personality characteristics of a pupil, such as

a sense of self-esteem, empathy, assertiveness, decision-making skills, and taking advantage of them in the education process. The practical objective consisted in designing innovative directives regarding the application of motor activity with a ball as a means of enriching the scope of influence on a pupil's personality in physical education.

It was hypothetically assumed that participation of pupils in the motor activity with a ball brings about favourable changes in the selected personality characteristics and physical ability.

The research was conducted on 760 people from primary and post-primary schools. In order to identify the issues examined, we used the pedagogical experiment method, the technique of parallel groups, while in the scope of correcting pupil behaviours with a motor activity – the technique of individual case. In order to determine the kind and level of the sense of self-esteem, the self-evaluation questionnaire was used, whereas to examine empathy, the empathic understanding questionnaire was used. The level of assertive skills was determined using the assertiveness scale, whereas to evaluate the changes of decision-making and communication skills, as well as emotional activity, an observation sheet was used. The level of physical fitness of the informants was verified in seven standardised tests involving general balance, speed of arm movement, suppleness, explosive power, weight endurance of stomach muscles, weight endurance of arm muscles and speed strength.

The experiment consisted of five research questions in which the motor activity with a ball constituted an independent variable. The dependent variables included enhancing the sense of self-esteem, empathic, assertive, decision-making skills and correcting behaviours. The independent variable in the experiment was filled content-wise with exercises, plays and games with a ball. The main assumption of the experiment included demonstrating the influence of specific motor activities with a ball during a physical education lesson, with regard to selected personality characteristics of a pupil. The independent variable was directed towards positive stimulation, and as a consequence – towards the modification of dependent variables. Both variables were examined twice.

The cognitive and practical implications of the results of the research revealed favourable changes with respect to selected personality characteristics and physical fitness of pupils, simultaneously confirming the assumed hypothesis. In the undertaken research questions, the children's and youth's favourite kinds of motor activity, interpreted in an innovative way by specifying aims for them and ways of communication, resulted in enhancing those characteristics which are significant from the point of view of individual and social development. The analysis of the results of research, with regard to individual problems, referred to the entire concept in which the selected personality characteristics merge and

complement one another. For example, acquiring the decision-making and communication skills strengthens a pupil's independence, as well as his sense of self-esteem and self-confidence.

The implementation and the use of exercises, plays and games with a ball in the didactic curriculum, covered during the physical education lessons, allowed the pupils:

- to significantly increase the sense of self-esteem and increase the level of co-ordination and keep-fit abilities,
- to increase the level of empathy, as a personality characteristics that was initially low, later high and finally very high. In case of situational empathy, a high and a very low level were dominant for the majority of pupils. The use of motor activity with a ball during physical education lessons in post-primary schools resulted in favourable changes at the level of empathy, and did not interfere with the progress of pupils' physical fitness.
- to bring about the increase in pupils' assertive behaviours,
- to bring about positive changes in the scope of decision-making and communication skills, as well as in the scope of emotional activity of schoolgirls,
- to intensify behaviours socially desirable in a child suffering from attention deficit hyperactivity disorder, owing to the fact of respecting the rules assumed during the exercises, plays and games with a ball, as well as their consistent obeying.

The presented issue does not exhaust all, but takes into consideration merely some selected aspects, significant from the point of view of didactic-educational activity, perceived as a supplement to and enhancement of physical education lessons at school.

The obtained research results are of importance for the pedagogic practice. They create numerous implications which could be used in the new strategy of operations of a physical education teacher. It was demonstrated that the essence of the education process of teachers ought to take into consideration especially the psychological, pedagogic and directional competence. The effects obtained as a consequence of the scientific research activity are implemented into the education curriculum of future teachers. Whereas, the novel interpretation of the value of exercises, plays and games with a ball, makes it possible for students to acquire specialist knowledge and skills, to enhance and discover some of their own personality characteristics, significant from the point of view of the occupational orientation of a physical education teacher and his educational competence.