

# Jacek Szalewski

---

## Umiejętność planowania własnej aktywności ruchowej jako główny cel edukacji fizycznej

---

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 22, 21-28

---

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

---

Jacek Szalewski\*

## **Umiejętność planowania własnej aktywności ruchowej jako główny cel edukacji fizycznej**

Wszyscy doskonale wiemy, że z chwilą ukończenia nauki kończy się regularny kontakt większości absolwentów z aktywnością ruchową, której z różnym rezultatem mieli okazję doświadczać w ramach lekcji wychowania fizycznego. W naturalny sposób nasuwa się pytanie czy nasi absolwenci są przygotowani do uczestnictwa w kulturze fizycznej jako osoby dorosłe i samodzielne? Czy nasi byli uczniowie potrafią planować własną aktywność ruchową? Czy potrafią być odpowiedzialni za swoje zdrowie co jest warunkiem występowania dojrzałej postawy prozdrowotnej?

Wśród znawców tematu panuje powszechne przekonanie, że umiejętność planowania własnej aktywności ruchowej jest jednym z niezbędnych elementów przygotowania uczniów do późniejszego uczestnictwa w kulturze fizycznej. Wskazaniem wydaje się więc nauczanie takiej umiejętności na lekcjach wychowania fizycznego. Czy jest to możliwe? Specjaliści twierdzą, że tak.

Z umiejętnością planowania wiąże się umiejętność bycia odpowiedzialnym. Dlatego jak sugerują eksperci (Stiehl 1993, Pica 1993, Wragg i Dooley 1984) pierwszym krokiem byłyby nauczanie uczniów odpowiedzialności za siebie i za swoje decyzje na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Umiejętność ustalania celów oraz dokonywania wyborów byłyby kolejnymi elementami na etapie nauczania planowania. Opanowanie wymienionych umiejętności w ostatecznym rozrachunku może sprawić, że uczniowie świadomie i samodzielnie będą umieli dbać, pielęgnować i pomnażać swoje zdrowie po zakończeniu edukacji szkolnej.

### **Nauczanie odpowiedzialności**

Funkcjonowanie w życiu dorosłym, przysła praca zawodowa opiera się na niezależnym podejmowaniu decyzji i braniu

---

\* dr, Katedra Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego AWF w Krakowie

odpowiedzialności za swoje decyzje. Jak wiemy warunkiem wystąpienia dojrzałej postawy prozdrowotnej jest umiejętność bycia odpowiedzialnym za siebie. Dlatego celem podejmowanych działań nauczyciela wychowania fizycznego będzie nauczenie swoich wychowanków brania odpowiedzialności za swoją pracę i działania podejmowane na lekcji.

Nauczanie odpowiedzialności jest procesem długotrwałym wymagającym zaplanowania konkretnych, ukierunkowanych i progresywnych działań. Kluczowym i niezbędnym czynnikiem gwarantującym skuteczność działania jest konsekwentne postępowanie nauczyciela.

Istnieje wiele modeli nauczania odpowiedzialności. Jednym z nich, który okazał się skuteczny w praktyce jest model opracowany przez D. Hellison (1995) tak zwany Model TPSR (Nauczanie Osobistej i Społecznej Odpowiedzialności). Model ten został stworzony w celu promocji osobistej i społecznej odpowiedzialności uczniów za siebie, za swoje decyzje oraz w celu nauczenia ich bycia świadomym potrzeb innych, ich praw i poszanowania ich uczuć. W modelu tym podkreśla się szanowanie praw innych osób, uwzględnianie ich uczuć oraz wykazywanie troski o innych uczestników lekcji. Hellison (1995) proponuje kilka poziomów nauczania odpowiedzialności, które również są formą dyscyplinowania uczniów. Na pierwszym poziomie na przykład sugeruje określenie (2-3) prostych zasad postępowania uczniów na lekcji oraz konsekwentnego ich przestrzegania. Tylko konsekwencja w egzekwowaniu (jedna z najsłabszych stron nauczycieli) może zagwarantować sukces. Jej brak spowoduje, że te zasady staną się martwe, a nowe nie będą respektowane w ogóle. Wprowadzając na każdej lekcji nową, jedną zasadę można zbudować całkiem spory zbiór zasad ułatwiających odpowiedni przebieg procesu nauczania. Nauczyciele na samym początku mają tendencję do wprowadzania zbyt wielu ograniczających zasad. Wiele z nich koncentruje się na negatywnych stwierdzeniach czego nie wolno robić. Dlatego przedstawienie tylko niewielkiej ilości jasnych oczekiwań i zasad może zmniejszyć ilość problemów dyscyplinarnych.

Jak już zostało wspomniane nauczanie odpowiedzialności jest procesem długotrwałym, w którym osiągnięcie sukcesu będzie uzależnione od konkretnego planu. Kamieniem węgielnym modelu dyscypliny, stosowanym w gimnazjum La Cima (Ridley i Walther 2005),

jest ustalenie planów poprawy w celu rozwoju zachowań alternatywnych. Stosowanych jest pięć poziomów planowania, zależnych od częstotliwości i zakresu problemów konkretnego ucznia. Każdy poziom dotyczy innych obszarów i strategii działania. Na przykład pierwszy poziom określany jako szybka korekta dotyczy następujących obszarów zachowań: zasady „fair play” wyrażonej szacunkiem do innych, poprawnego wykorzystania sprzętu, nie popychania się przez uczniów, nie wpadania na siebie nawzajem, słuchania gdy nauczyciel tłumaczy lub demonstruje, nie zmieniania kolejności wykonywania ćwiczeń.

Zaangażowanie, branie udziału w lekcji, wkładanie wysiłku to charakterystyczne zachowania oczekiwane i podkreślane na poziomie drugim. Natomiast ciężka praca, próbowanie nowych elementów, określenie definicji sukcesu przez uczniów na podstawie ich własnego doświadczenia, samodzielna praca to zachowania do których dąży się na poziomie trzecim.

Troszczenie się i pomaganie innym będzie odpowiednie dla poziomu czwartego.

Nauczyciele wiedzą, że każde nauczanie prowadzi do jakiejś sytuacji problemowej. Właściwa diagnoza wynikająca z obserwacji i analizy danej sytuacji wydaje się najistotniejszym determinantem w stosowaniu odpowiedniej strategii. O skuteczności zastosowanej strategii decydować będzie w dużej mierze pewien artyzm nauczyciela, jego elastyczność, rozsądek i intuicja w podejmowaniu określonych działań. Nie wszystkie strategie będą oddziaływały tak samo na daną jednostkę czy grupę. Wybór tej, która okaże się skuteczna w danym przypadku będzie istotny dla dalszego sukcesu w nauczaniu odpowiedzialności.

### **Ustalanie celów**

Na tym etapie czynności nauczyciela powinny koncentrować się na ustalaniu prostych ale konkretnych celów możliwych do osiągnięcia przez ucznia. Zrealizowanie celu będzie jednoznaczne z osiągnięciem przez ucznia sukcesu, a tym samym motywacją do dalszej wytężonej pracy. Oto kilka przykładów możliwych celów dla uczniów na I poziomie edukacyjnym:

- pod koniec lekcji będę umiał odbić piłkę trzy razy więcej niż na początku,
- po tygodniu będę robił o pięć brzuszków więcej niż do tej pory.

Na II poziomie edukacyjnym mogą one dotyczyć innych aspektów wychowania fizycznego:

- nauczę się odbijać piłkę poprawnie technicznie do końca miesiąca,
- wybiorę sobie dyscyplinę ,w której opanuję dwa elementy techniczne charakterystyczne dla tej dyscypliny.

Takie stawianie sobie zadań przez uczniów może być pierwszym krokiem do zastanowienia się, refleksji nad swoimi potrzebami i zainteresowaniami.

A oto inne powody, dla których warto przygotować uczniów do określania własnych celów, szczególnie w odniesieniu do lekcji wychowania fizycznego. Ustalenie celu:

- zwiększa poczucie kontroli własnych poczynań,
- pozwala przygotować się psychicznie do wykonania zadania ponieważ dokładnie wiadomo dokąd jednostka zmierza,
- jest swego rodzaju drogowskazem w wykonywaniu ćwiczeń określającym kierunek działań,
- jest punktem odniesienia przy ocenianiu dokonanego postępu,
- zwiększa poczucie pewności siebie, w przypadku, gdy cel zostanie osiągnięty.

Aby nabyć umiejętność określania celu, którego osiągnięcie stanie się sukcesem, uczeń powinien posiadać niezbędną wiedzę. W pierwszej kolejności będzie musiał umieć odpowiedzieć na określone pytania. Pytania o cele, to pytania o to gdzie i jak skutecznie ulokować swoją energię? Cel bowiem to zakończenie, ku któremu skierowany jest wysiłek. Oto przykłady kilku pytań:

- Co umiemy najlepiej? Jakie mamy talenty?
- Co możemy wykorzystać i jak?
- Co sprawia nam radość?

Umiejętności ustalania właściwych celów jest kolejnym etapem na drodze rozwoju ucznia. Aby wybrany cel był się odpowiedni dla danej osoby powinien spełniać określone warunki. Powinien być:

- **konkretny**, czyli precyzyjnie określony przez nauczyciela lub ucznia (nie wystarczy powiedzieć sobie: *muszę skakać daleko* lepiej jest *następnym razem muszę skoczyć 2 cm dalej*),
- **możliwy do zmierzenia**, czyli taki, który łatwo jest zmierzyć lub ocenić (*przebiegnę 60 m w 9 sekund*),

- **akceptowalny**, czyli zaakceptowany i uzgodniony wspólnie z nauczycielem. Jeśli uczeń nie będzie zadowolony z określonego celu nie będzie umotywowany do pracy.
- **realny**, czyli taki, który jest w zasięgu możliwości danego ucznia. Zbyt trudny po kilku nieudanych próbach spowoduje rezygnację i wycofanie się ucznia, a zbyt łatwy znudzenie,
- **rozplanowany w czasie**, czyli wymagający określonego czasu - powinno się określić konkretny czas na realizację celu, oraz uwzględniający wzrost trudności zadania. Na przykład cel krótko terminowy: *dzisiaj na lekcji oddam trzy celne rzuty do kosza na pięć prób*. Długoterminowy: *pod koniec półrocza moja skuteczność rzutów wzrośnie do 70%*,
- **atrakcyjny**, cele, które są uznane przez ucznia jako atrakcyjne i stanowią dla niego wyzwanie, będą podtrzymywały motywację w dążeniu do ich osiągnięcia i będą zapobiegały wystąpieniu znudzenia,
- **możliwy do zarejestrowania**, cele, które są odnotowywane pozwalają określać, dokąd uczeń zmierza i sprawdzać na bieżąco czy robi jakieś postępy na drodze ich realizacji. Ponadto, wskazują wyraźnie, ile jeszcze brakuje do całkowitego ich osiągnięcia. Każde uczucie zadowolenia z odniesionych i odnotowanych sukcesów, daje uczniowi poczucie pewności, że idzie dobrą drogą. Daje też uczucie zadowolenia z wykonania założonego planu.

Wskazaniem wydaje się być również promowanie orientacji skierowanej na cele uczenia się, w przeciwieństwie do orientacji skierowanej na cele wykonania (Ames, 1992).

W pierwszej, tej pożądanej orientacji, uczniowie mają tendencję do skupiania swojej uwagi na poprawie własnych umiejętności (*będę robił coś lepiej niż poprzednio*). Podchodząc do zadania pytają: *jak mogę to zrobić, czego się nauczę?* Wśród uczniów występuje koncentracja na indywidualnym postępie tzw. rywalizacja z samym sobą (*szybciej lub więcej razy przebiegnę ten dystans niż poprzednio*).

W rezultacie poszukują zadań z wyzwaniem, a pojawiające się w trakcie nauki błędy traktują jako naturalną część procesu uczenia się i nie zniechęcają się sporadycznymi porażkami. Uczniowie drugiej orientacji natomiast chcą pochwalić się swoimi umiejętnościami. Swoją uwagę skupiają zarówno na pokazie wysokiej klasy umiejętności, jak i na unikaniu sytuacji, gdzie może wyjść na jaw ich brak, najczęściej z chęcią

zabłyśnięcia i przyćmienia swoim wykonaniem innych. Zwykle zadają sobie pytania: *Czy potrafię to zrobić? Czy wyglądam na uzdolnionego?*

Przeprowadzone dotychczas badania w sferze motoryczności (Duda 1992), nie tylko potwierdzają istnienie celi ukierunkowanych na uczenie się i wykonanie, ale również dowodzą, że cele tworzą wiele aspektów zachowań. Z punktu widzenia wychowania fizycznego najbardziej wskazanym wydaje się promowanie uczniów ukierunkowanych na cel uczenia się.

W celu promowania korzystniejszej dla edukacji fizycznej orientacji ukierunkowanej na realizację celów należałoby zadbać o właściwą strukturę zadań. Przy tworzeniu struktury zadań ułatwiających adaptację stylu ukierunkowanego na realizację celu, należy uwzględnić kilka czynników. Oto niektóre z nich:

- Należałoby zminimalizować na lekcjach wychowania fizycznego ilość gier i zadań opartych na tzw. eliminacji, która każe czekać zbyt długo na ponowną możliwość uczestniczenia w grze, lub w zabawie. Czas oczekiwania na swoją kolej jest w niektórych zabawach i grach niewspółmiernie długi do czasu udziału w nich. Znamy sytuacje gdy uczniowie, którzy powinni najwięcej ćwiczyć w pierwszej kolejności są eliminowani z gry.
- W grach wskazanym byłoby zwracanie uwagi nie na wynik, lecz na umiejętność zastosowania wyuczonej techniki w grze. Promowanie nastawienia się bardziej na poprawę swoich poprzednich wyników niż na wygraną, również mogłoby pomóc ukierunkować uczniów na realizację celu.
- Pozwolenie uczniowi na wybranie swojego własnego, godnego siebie celu, z którym będzie się on wewnętrznie identyfikował, przyczyniłoby się do zmiany jego nastawienia do lekcji. Lekcja nabrałaby wówczas dla niego innego, niż dotychczas wymiaru.

### **Dokonywanie wyborów**

W literaturze poświęconej psychologii nauczania na przykład (Dembo 1997, Galloway 1988) można przeczytać, że osoby które mają wpływ na coś, są bardziej zaangażowane w działanie niż osoby, które takiego wpływu nie mają. Uczniowie regulujący własny proces nauki, nie tylko dysponują wiedzą na temat użytecznych strategii uczenia się, ale także potrafią sami ten proces zaplanować. W miarę wykonywania zadań analizują własną pracę, oceniają wyniki i dzielą obowiązki z innymi

(Paris i Ayres 1997). Dlatego też, umożliwienie uczniom na lekcjach wychowania fizycznego dokonywania wyborów w szerszym zakresie miałyby sens o tyle istotny, że oprócz zaangażowania uczyłyby jednocześnie odpowiedzialności związanej z dokonywaniem wyborów, oraz ponoszenia ich konsekwencji w przypadku złych decyzji.

W zależności od poziomu, na którym aktualnie uczniowie się znajdują (wieku i odpowiedzialności uczniów), nauczyciele wychowania fizycznego będą mogli zaoferować konkretne możliwości wyboru, na przykład: na poziomie pierwszym będzie to zmiana zachowania na to oczekiwane, lub odejście na ławkę; akceptacja decyzji zespołu lub rezygnacja z gry. Poziom drugi to możliwość dokonania wyboru dotycząca intensywności ćwiczenia (tylko wtedy gdy brak zaangażowania nie wpłynie na wyniki innych), wybór ilości powtórzeń, stopnia trudności, czasu trwania aktywności, rodzaju ćwiczenia, grupy osób do współpracy, wykorzystywanego sprzętu. Na wyższych poziomach wybory mogą dotyczyć na przykład decyzji dotyczących reguł, według których ma odbywać się gra lub rywalizacja, możliwości i sposobów pomocy innym w doskonaleniu przez nich umiejętności.

Wybory mogą również dotyczyć sposobów rozwiązywanie problemów (wybierzcie takie zespoły, aby szanse każdego były mniej więcej równe lub zbliżone). Konstruktywne rozwiązywanie wynikłych wszelkich problemów należy stosować niezależnie od poziomu na jakim znajdują się uczniowie.

Poprzez przekazywanie uczniom pewnej władzy można nauczyć ich samokontroli, a nie bycia kontrolowanymi poprzez techniki zarządzania klasą. Aby uczniowie odnieśli sukces w szkole i w życiu muszą nauczyć się kierować własnym procesem przyswajania wiedzy oraz własnym zachowaniem (Ridley i Walther 2005). Stosując właściwie środki dyscyplinujące, które pokazują jak dokonywać lepszych wyborów nauczyciele mogą wychowywać bardziej odpowiedzialnych uczniów. Poprzez zmianę naszego stosunku do dyscypliny możemy stworzyć pozytywne środowisko nauczania, które wzbogaci życie uczniów zarówno w szkole jak i w miejscu zamieszkania.



**Piśmiennictwo**

1. Ames C. 1992. *Classroom: Goals, structures and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, s.261-271.
2. Dembo M.H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa.
3. Duda J.L. 1992. *Motivation in sport settings. A goal perspective approach*. G.C. Roberts (ed.)
4. Galloway Ch. 1988. *Psychologia uczenia się i nauczania*. PW, Warszawa, T. 1-2.
5. Hellison D. 1995. *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
6. Mercie R. 1993. *Student-centered physical education- strategies for teaching social skills*. JOPERD, 64(5), s.60
7. Paris S.G., Ayres L.R. 1997. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. WSiP, Warszawa.
8. Pica R. 1993. *Responsibility and young children-what does physical education have to do with it?* JOPERD, 64(5), s.72.
9. Ridley D.S., Walther B. 2005. *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*. GWP, Gdańsk.
10. Stiehl J. 1993. *Becoming responsible - Theoretical and practical considerations*. JOPERD, 64(5), s.36.
11. Wragg E.C., Dooley P.A. 1984. *Class management during teaching practice*. /In:/ E.C. Wragg (ed.) *Classroom Teaching Skills*. Croom, Helm, s.21-46.