

Wychowanie fizyczne - praca z uczniem zdolnym

Michał Bronikowski,
Adam Kantanista, Agata Glapa



Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym

Michał Bronikowski,
Adam Kantanista, Agata Glapa

Warszawa 2014



Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu
„Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Autorzy:

Michał Bronikowski
Adam Kantanista
Agata Glapa

Recenzent:

Barbara Wolny

Projekt graficzny:

Agencja Reklamowa FORMS GROUP

Warszawa 2014

Nakład: 8000 egz.

ISBN 978-83-62360-61-1



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Pracownia C&C Sp. z o.o.
www.pracowniacc.pl



Spis treści

Wstęp	5
1. Uczeń uzdolniony w wychowaniu fizycznym, czyli kto?	7
2. Akty prawne dotyczące procesu kształcenia uczniów zdolnych ruchowo	13
3. Współczesny system wychowania fizycznego w Polsce, a możliwości pracy z uczniem zdolnym	17
4. Prawidłowy rozwój dziecka w ontogenezie	21
5. Praca z uczniem uzdolnionym ruchowo w kontekście rozwoju osobniczego	27
5.1. Rozwój społeczno-poznawczy	28
5.2. Rozwój psychomotoryczny.....	31
6. Identyfikacja uczniów uzdolnionych ruchowo	39
7. Współpraca w środowisku szkolnym i lokalnym ukierunkowana na rozwój ucznia zdolnego. Przykładowe programy identyfikujące i wspomagające ucznia zdolnego	51
8. Style nauczania, metody oraz indywidualizacja pracy z uczniem zdolnym ruchowo	59
9. Sposoby organizacji (formy prowadzenia) pracy z uczniem zdolnym ruchowo podczas lekcji wychowania fizycznego	91
10. Zabawy i gry ruchowe – środek do tworzenia odpowiednich relacji w grupie, stymulowania działań twórczych i rozwoju umiejętności ruchowych	99
11. Przykładowe konspekty lekcji wychowania fizycznego i zajęć pozalekcyjnych przystosowane do pracy z uczniem zdolnym	113
Piśmiennictwo	140
Polecana literatura oraz strony internetowe	143



Wstęp

Współczesny świat potrzebuje ludzi kreatywnych oraz otwartych na zmiany. Coraz większą rolę zaczyna odgrywać zdolność do twórczego myślenia i działania. Aby do tego dążyć, konieczne są zmiany w systemie edukacji. Edukacja powinna stwarzać realne szanse jak najpełniejszego zaspokajania potrzeb rozwojowych uczniów, w tym także tych najzdolniejszych. Polski system poczynił już w tym kierunku pewne kroki. W procesie edukacji wprowadza się coraz więcej rozwiązań zmierzających do ulepszenia sposobów kształcenia uczniów zdolnych. System nauczania szkolnego ulega pewnego rodzaju uelastycznieniu. Zauważalna jest większa swoboda w doborze treści nauczania oraz w organizowaniu procesu kształcenia, inaczej wykorzystuje się metody i środki nauczania i uczenia się. W aktach prawnych pojawiły się zapisy dotyczące problematyki ucznia zdolnego. Na rynku dostępne są również poradniki i podręczniki dla pedagogów oraz psychologów poruszające ten temat. Podjęto również badania naukowe w tym zakresie. Obecnie jednym z istotnych elementów polityki oświatowej jest wzmocnienie działań na rzecz rozwoju najbardziej utalentowanych dzieci.

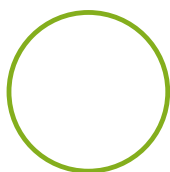
Uczeń zdolny to pojęcie wielowymiarowe, podlegające dynamicznym zmianom w całej ciągłości procesu rozwojowego, a jednocześnie bardzo mocno zindywidualizowane i silnie uwarunkowane biologicznie, społecznie oraz kulturowo. Poza oczywistymi osobniczymi uwarunkowaniami genetycznymi to właśnie otoczenie społeczne odgrywa decydującą rolę w rozwoju młodego pokolenia, kształtując jego edukację zgodnie z pewną tradycją wyrosłą na gruncie własnej kultury. Chociaż w ostatnich latach rozwój nowoczesnych technologii multimedialnych „otworzył na świat” niejedną kulturę, to jednak cały czas wskazać można kultury i społeczności, które poprzez swoją hermetyczność, pozostają w kręgu utartych przez setki lat obyczajów i rytuałów, również tych związanych z wychowywaniem dzieci w ramach własnej tradycji edukacyjnej.

W poradniku nie będziemy jednak zajmować się różnicami w wychowywaniu dzieci zdolnych w tzw. kulturach zachodnich czy dalekiego wschodu, choć jesteśmy ich świadomi. Skoncentrujemy się na uniwersalnych zasadach możliwych do wykorzystania w edukacji początku XXI wieku w Polsce, formułując ogólne reguły działania. Postaramy się również wskazać potencjalne efekty (lub ich brak) pracy z uczniami zdolnymi, odwołując się jedynie do przykładów z innych kultur, które mogą być inspiracją do zmiany własnych zapatrywań albo przyczynkiem do krytycznej refleksji na temat filozofii wychowania we współczesnej Polsce.

Nasze rozważania prowadzić będziemy w dwóch kierunkach. Pierwszy, związany z rozwojem ruchowych uzdolnień dziecka, który wraz z równoległym stymulowaniem rozwoju psychosomatycznego prowadzić może do rozwinięcia umiejętności sportowych, i stwarzać możliwości osiągnięcia sukcesów sportowych. Sukces sportowy, choć najczęściej osiągnany przez nielicznych, może być sukcesem życiowym, jeśli będzie wypracowany w dbałości o uniwersalne wartości. Jednak, dla osiągnięcia sukcesu życiowego, sukces sportowy nie jest niezbędny – życiem można cieszyć się, robiąc również inne rzeczy, umiejętnie łącząc i ceniąc życie rodzinne, zdrowie i satysfakcjonującą pracę. Dlatego też drugi kierunek naszych rozważań, który wydaje się równie ważny, to praca z uczniem u którego rozwijanie uzdolnień ruchowych prowadzić ma do zdobycia kompetencji społecznych i lepszego funkcjonowania w życiu dorosłym, również w odniesieniu do uczniów z różnymi dysfunkcjami. Rozwinięcie umiejętności życiowych powinno umożliwić uczniowi osiągnięcie sukcesu życiowego.

Niewątpliwie aktywność fizyczna, a w szczególności radość czerpana z aktywnej zabawy ruchowej, może (i powinna) być jednym z głównych środków dostarczających regularne dawki pozytywnych emocji. O tym, jak i z kim ćwiczyć, bawić się i grać, oraz o sposobach motywowania najlepszych ruchowo, i tych, którzy takimi mogą się dopiero stać, będzie ten poradnik. Umiejętne korzystanie i modyfikowanie

proponowanych rozwiązań do zindywidualizowanych możliwości i potrzeb dziecka to zadanie w pierwszej kolejności rodziców, potem nauczycieli i trenerów, z którym zapewne poradzą sobie adekwatnie do własnych bogatych doświadczeń pedagogicznych.



Rozdział 1

Uczeń uzdolniony w wychowaniu fizycznym, czyli kto?



Każde dziecko jest na swój sposób uzdolnione. Zadaniem nauczyciela jest odkrycie tego talentu i zrobienie wszystkiego by go rozwinąć. Proces rozpoznawania utalentowanych dzieci w szkole jest długą oraz dość zmuśną pracą. „Schody” zaczynają się w momencie, kiedy chcemy rozpoznać uczniów, którzy uzdolnienia posiadają, ale nie ujawniły się one w sposób czytelny. W tym procesie obserwacji, oprócz nauczycieli, ważną rolę (a może i nawet kluczową) odgrywają rodzice jako ci, którzy mają z dzieckiem najpełniejszy kontakt, w szczególności w okresie wczesnodziecięcym.

Chcąc określić cechy ucznia uzdolnionego ruchowo, napotykamy na spore problemy. Właściwie każdy mógłby zdefiniować go w inny sposób i wszyscy byłiby blisko prawdy. Ale dla pewnego porządku w dalszej części naszego poradnika spróbujemy określić te aspekty rozwojowe, które wydają się nam najistotniejsze na różnych etapach edukacji.

W potocznym rozumieniu uczeń uzdolniony ruchowo to taki, który przewyższa poziomem sprawności fizycznej swoich rówieśników. Lepsza sprawność daje mu często możliwość szybszego opanowania umiejętności ruchowych, przez co wyróżnia się na tle rówieśników. Ale czy rzeczywiście mamy tutaj do czynienia z uczniem uzdolnionym? Na to, że wyróżnia się on w swojej grupie rówieśniczej, wpływ mogą mieć lepsze warunki środowiskowe, szybsze tempo dojrzewania biologicznego czy chociażby bardzo słaby poziom sprawności fizycznej i nikłe umiejętności ruchowe jego rówieśników. Zresztą w rzeczywistości powinniśmy mówić nie tyle o sprawności fizycznej, ile o **sprawności motorycznej**, którą Raczek [2010, s. 62] definiuje jako „stopień zewnętrzniania poziomu oraz struktury osobniczych uwarunkowań (potencjalnych możliwości) do wykonania czynności ruchowych. Określa ją zatem nie tylko poziom motorycznych zdolności, lecz także i umiejętności ruchowych oraz rodzaj współzależności i powiązań między nimi” i nastawienie do aktywności fizycznej w ogóle. Dlatego cytując za Raczkim [2010, s. 64], „trudno zgodzić się z tym, że ocena osiągnięć motorycznych stosowana jest głównie do przewidywania indywidualnych możliwości sportowych i wyszukiwania osób, które mogą uzyskać przewagę nad innymi w różnych dyscyplinach sportu. Jest to zupełnie archaiczne pojmowanie tej problematyki”.

W większości krajów europejskich kryteria klasyfikacji, odnoszące się do ucznia, który określony jest mianem uzdolnionego (w niektórych krajach nazywanego zdolnym lub utalentowanym), dotyczą zarówno wyników testów i sprawdzianów potencjalnych zdolności, jak i aspektów interpersonalnych, umysłowych, psychomotorycznych czy artystycznych [<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>, dostęp z dnia 6 sierpnia 2014 roku]. Sprawa testowania poszczególnych predyspozycji i zdolności podjęta została przez nas w dalszej części poradnika w odniesieniu do sprawności psychomotorycznej, dlatego nie będziemy w tym miejscu zagłębiać się w szczegóły. Warto jednak zwrócić uwagę na pozostałe aspekty brane pod uwagę przy ocenie uzdolnień ucznia. W zakresie interpersonalnym mowa jest o poziomie umiejętności społecznych, takich jak: umiejętność sprawowania przywództwa, zdolność przekonywania, empatia oraz umiejętności radzenia sobie z emocjami i uczuciami oraz ze stresem. Natomiast w aspektach zdolności umysłowych, mowa o specyficznych umiejętnościach, które są wykorzystywane w szkole (myślenie logiczne, zdolności matematyczne czy językowe), rozumowanie dedukcyjne/indukcyjne, rozwiązywanie problemów, wyobraźnia (również przestrzenna). W zakresie zdolności artystycznych wspomina się o zdolności do autoekspresji – plastycznej, ruchowej, muzyczno-tanecznej. Warto też pamiętać o rozwijaniu innych umiejętności życiowych, takich jak zdolność do racjonalnej samooceny, która jest niezbędna w rozwijaniu samokontroli, szczególnie w odniesieniu do różnych aspektów zdrowotności. Te umiejętności okazują się niezbędne w dalszym rozwoju umiejętności krytycznej refleksji, umiejętności racjonalizowania czy prawidłowego planowania własnych zachowań nie tylko w zakresie aktywności fizycznej, ale szerzej, w kontekście tego, co nazywamy edukacją zdrowotną (prawidłowego żywienia, higieny osobistej, warunków pracy czy jakości życia rodzinnego).

Widać wyraźnie, że o uzdolnieniach decyduje wiele aspektów, dlatego w dalszej części postaramy się zwrócić uwagę na te, naszym zdaniem najistotniejsze w przypadku uzdolnień ruchowych.

Uczeń uzdolniony ruchowo to taki, który charakteryzuje się jednocześnie wysokim potencjałem rozwojowym, zdolności motorycznych i umiejętności ruchowych oraz zdecydowanie wyższym niż rówieśnicy poziomem kompetencji poznawczych. To osoba charakteryzująca się wysokim poziomem opisanych tu umiejętności społecznych, życiowych (ang. *life-skills*). Jednak o tym, że dziecko może być uważane za uzdolnione ruchowo decydują proporcje i wzajemne interakcje pomiędzy tymi komponentami. Ważne są też takie cechy, jak: pamięć, wyobraźnia ruchowa, poczucie rytmu czy szybkość i trwałość uczenia się. Warto też przyrzeć się dzieciom ze zdiagnozowanymi dysfunkcjami. Przegląd literatury [Spionek 1969, Tyniowski 1986] wskazuje na to, iż dzieci niepełnosprawne umysłowo w stopniu lekkim charakteryzują się niższym poziomem rozwoju fizycznego od swoich rówieśników. Taka różnica utrzymuje się jednak tylko do okresu dorastania, w którym następuje przyspieszenie rozwoju fizycznego. Warto o tym pamiętać!

Wracając jednak do głównego nurtu naszych rozważań, warto zwrócić uwagę na złożoność i wielowymiarowość rozwoju dziecka. Sześciolatek chłopiec, który biega szybciej niż jego koledzy, może mieć wyższy poziom motorycznych zdolności szybkościowych (uwarunkowany genetycznie), ale jeśli nie będzie umiał tego wykorzystać w trakcie gry z rówieśnikami z powodu braku odpowiednich umiejętności ruchowo-sportowych, swoją ruchliwością może raczej sprawiać wrażenie nadmiernie pobudzonego. Jeśli dodatkowo w trakcie gry nie skoncentruje się, to może nawet sprawiać wrażenie dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi – ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Z kolei inny uczeń z tej samej klasy, który będzie dysponował wyższym poziomem kompetencji poznawczych, a jego zdolność do myślenia kreatywnego będzie bardziej rozwinięta niż u rówieśników, może nie mieć szans na wykazanie się tymi zdolnościami, jeśli nauczyciel nie stworzy mu



Każdy ma swój rekord.
Źródło Fotolia.

odpowiednich sytuacji, bądź jeśli będzie pomijany przez kolegów w trakcie gry. Ale może być też całkiem inaczej. Przy całkiem niezłym rozumieniu strategii gry i odpowiedniej wyobraźni ruchowej może nie dysponować odpowiednim poziomem zdolności koordynacyjnych czy umiejętności sportowych, by móc zastosować ciekawe rozwiązania w trakcie gry. Albo nie będąc wystarczająco szybki, przynajmniej na tym etapie swojego rozwoju, może lepiej rozumieć zasady aktywności fizycznej. Takie zrozumienie zasad rządzących ruchem człowieka może ujawnić się np. w czasie innych zajęć. Aby zobrazować nasz sposób łącznego myślenia o rozwijaniu uzdolnień ucznia, posłużymy się tutaj zadaniem z matematyki zaczerpniętym z serii podręczników do pracy z uczniem zdolnym [red. M. Mikołajczyk, ORE 2012]

„Tomek przebiegł 100 m w 20 sekund. Jaką drogę przebiegnie w ciągu 5 minut?”

Nietrudno znaleźć odpowiedź na to pytanie. W ciągu minuty Tomek przebiegnie 300 m, zatem w ciągu 5 minut – 1,5 km. Podobnie odpowiadają uczniowie, studenci i nauczyciele, a przecież jest to odpowiedź sprzeczna z fizjologią ludzkiego organizmu. Wie o tym każde dziecko i każdy oburzyłoby się, gdyby zmierzyć mu czas na „setkę” i kazać pokonać wyliczony na tej podstawie (w analogiczny sposób do powyższego zadania) dystans w ciągu 5 minut. Sprzeciwi się zdrowy rozsądek. Czy wobec tego, odpowiedź na pytanie o to, jaką drogę przebiegnie Tomek, jest w ogóle osiągalna na gruncie szkolnej matematyki? Po przedstawieniu tego problemu w jednej z klas uczniowie przez chwilę zdawali się być zupełnie zbici z tropu, a potem wybuchła dyskusja i wtedy dopiero rozpoczął się proces stosowania matematyki. Jakie założenia przyjąć, żeby rozwiązanie było wiarygodne? Ma być nim liczba, czy przedział? Czy można założyć, że każde następne 100 m Tomek biegnie o sekundę dłużej niż poprzednie? Ale przecież na finiszu z pewnością znów przyspiesza. Może sprawdzić to eksperymentalnie?

W ten sposób powstaje matematyczny model sytuacji zadaniowej. Finalne zadanie jest trudniejsze, ale i ciekawsze. Istotny jest w nim nie wynik końcowy, ale te wszystkie dodatkowe czynności, które uczniowie musieli wykonać, a których zabrakło w pierwotnej wersji rozwiązania. Czy zadanie jest realistyczne, czy nie, zależy nie od samego zadania, ale od tego, w jaki sposób je rozumiemy.

Taki sam sposób myślenia o uczniu uzdolnionym chcielibyśmy zaproponować w naszym poradniku, bo w wychowaniu fizycznym uzdolniony uczeń to również taki, który będzie rozumiał powyższe mechanizmy, zanim będzie potrafił przebiec 1,5 kilometra, uzyskując rezultat wyróżniający go spośród rówieśników. Przy odpowiedniej pracy z takim uczniem jako 10-latek, wyposażony w bogaty zasób różnych umiejętności sportowych, może nie tylko pokonać dystans 1,5 kilometra jeszcze szybciej, ale doskonale sprawdzać się w roli rozgrywającego w jakiejś z gier zespołowych. Natomiast jego kolega, ten wcześniej opisany, który w wieku lat 6 przewyższał rówieśników szybkością i tym samym wyróżniał się w różnych formach aktywności fizycznej, przy braku odpowiedniej stymulacji, może stracić swoją dotychczasową przewagę nad resztą klasy. A jeśli w tym czasie słabo prowadzona edukacja fizyczna zminimalizuje jego szanse na opanowanie szerokiego zasobu umiejętności sportowych, to może się okazać, że znacznie zdecydowanie odstawać od swoich rówieśników. Straci też prawdopodobnie motywację do dalszego rozwijania swojego potencjału. Chyba, że ciągle jeszcze utrzymujący się dobry poziom zdolności szybkościowych, występujący często łącznie z rozwiniętymi zdolnościami koordynacyjnymi, przy indywidualnie wysokim poczuciu rytmu i muzykalności (np. jako efekt tradycji rodzinnych), pozwolą mu rozwinać pasję i możliwości samoekspresji ruchowej w takich sportach, które lubi albo np. w tańcu. By tak się stało, powinien zostać zmotywowany do podjęcia takiej formy aktywności przez swojego nauczyciela lub rodziców. Skąd on sam ma wiedzieć o tym, jaki sport jest dla niego najbardziej odpowiedni. Chociażby z uczestnictwa w lekcji wychowania fizycznego, na której powinny być realizowane zagadnienia dotyczące wielu form aktywności fizycznej, w tym również i tańca.

Sytuacja obniżania się motywacji może mieć miejsce również wtedy, gdy dziecko zbyt wcześnie zdecyduje się na uprawianie konkretnej dyscypliny. Kierując się często chwilową popularnością jakiegoś sportu albo jego dostępnością (jedyne klub w pobliżu miejsca zamieszkania), dziecko trafia na dyscyplinę sportową, która w ogóle nie odpowiada jego predyspozycjom. Problem nie jest tak istotny, jeśli dany sport wpisuje się w jego zainteresowania, wtedy sumienna i systematyczna praca treningowa może dać pewne efekty i dużo radości, choć, przy braku talentu w tym kierunku, być może nie da mu medalu olimpijskiego. Gorzej, gdy wybór dyscypliny jest spełnieniem ambicji rodziców. Wtedy, nawet w przypadku dużego potencjału, który pozwala osiągać szybki progres i dobre wyniki w początkowych etapach szkolenia sportowego, moment, w którym wzrastają oczekiwania i obciążenia treningowe staje się często końcem przygody ze sportem. Może to również zaważyć na stronienu od aktywności fizycznej przez dalsze życie.

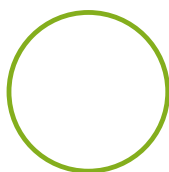
Warto zwrócić uwagę na niezwykle ważną rolę w procesie rozwijania uzdolnień ucznia, którą odgrywają rodzice, następnie nauczyciele, a w przypadku dzieci szczególnie uzdolnionych sportowo i tanecznie, trenerzy oraz instruktorzy. Powinni oni dawać dziecku wsparcie w poszukiwaniu własnej dyscypliny sportowej i drogi odpowiednich do etapu jego rozwoju. Jeśli rodzice nie czują się kompetentni w ocenie uzdolnień ruchowych własnego dziecka, mogą poprosić o pomoc i konsultację specjalistów w dziedzinie aktywności fizycznej, w szczególności nauczycieli wychowania fizycznego. To oni jako pierwsi mają szansę obserwować dziecko w trakcie realizacji zadań ruchowych, kształtując oczekiwania w stosunku do dziecka. Ich kwalifikacje zawodowe pozwalają na wnikliwą i rzetelną ocenę jego potencjału. Ale potencjał ujawnia się nie tylko w warunkach startowych. Najważniejsza jest „droga”, sposób ich wykorzystania. Zdarzają się również sytuacje, w których presja, oczekiwania (rodziców, trenerów), niestosowne do wieku i możliwości dziecka, mogą spowodować negatywne reperkusje długoterminowe, a w konse-



Nauczyciel i uczniowie razem ustalają oraz osiągają cel. Źródło Fotolia.

kwencji szybką rezygnację ze sportu czy niechęć do ruchu w ogóle. Z taką sytuacją często nie mogą się pogodzić ani rodzice, ani trenerzy, którzy w pierwszych sukcesach dziecka doszukiwali się symptomów zapowiadającej się światowej kariery. Takie podejście świadczy o braku zrozumienia istoty pracy z dzieckiem uzdolnionym ruchowo i o słabych kompetencjach w tym zakresie.

W dalszej części poradnika będziemy starali się zwrócić uwagę na te aspekty pracy z każdym dzieckiem, które mogą mieć wpływ na to, jak potoczy się jego rozwój. Sposób wykorzystania tych wiadomości, rozwiązań i przykładów pozostaje w gestii tych, którzy będą chcieli z dziećmi pracować. Powinni jednak pamiętać, że wykorzystując nasze propozycje, biorą odpowiedzialność za efekty ich wdrażania. Poczucie odpowiedzialności nie da się nikomu narzucić, zależy ono bowiem od indywidualnego poziomu wrażliwości, a ta jest wynikiem własnej wiedzy, wysiłków w samodoskonaleniu i doświadczeń – nie tylko sportowych! Jest również nierozłączną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego i o tym należy bezwzględnie pamiętać, jeśli chce się mieć wpływ na kształtowanie rozwoju dziecka.



Rozdział 2

Akty prawne dotyczące procesu kształcenia uczniów zdolnych ruchowo



Obowiązkiem nauczyciela (szkoły) jest dbałość o rozwój ucznia zdolnego. Obowiązek ten, a także możliwości organizacji nauczania/uczenia znajdują odzwierciedlenie w ustawach i rozporządzeniach. W *Ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku* (z późniejszymi zmianami) znajduje się m.in. zapis, że system oświaty zapewnia w szczególności: „opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie” (art. 1 ust. 6), „warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego” (art. 1 ust. 15). Natomiast jednostki samorządu terytorialnego mają możliwość tworzenia regionalnych lub lokalnych programów wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży (art. 90t ust. 2). W ustawie znajdują się także zapisy o różnych aspektach edukacji uczniów zdolnych, które są regulowane w drodze rozporządzenia przez właściwego ministra.

Założenia Rozporządzenia MEN z 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (pierwsze rozporządzenie wprowadzające zmiany ogłoszone zostało 23 grudnia 2008 roku) wskazują również na potrzebę edukacji uczniów uzdolnionych. Możemy w nim znaleźć zapisy mówiące o tym, że celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji. Na I etapie edukacyjnym jednym z zadań jest rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka. Natomiast na II, III i IV etapie edukacyjnym do zadań szkoły należy podejmowanie działań mających na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Przy okazji warto zwrócić uwagę, że uczniów uzdolnionych ruchowo (sportowo) należy identyfikować także w grupie osób z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną. Zgodnie z założeniami, m.in. podstawy programowej, działania edukacyjne należy dostosować do ich potrzeb.

Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wychowawczo-opiekuńczych stanowi, że uczniowi na różnych etapach edukacyjnych udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających z m.in. szczególnych uzdolnień (art. 3.1 ust. 4). Pomoc ta jest organizowana we współpracy z:

- 1) rodzicami uczniów,
- 2) poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi,
- 3) placówkami doskonalenia nauczycieli,
- 4) innymi przedszkolami, szkołami i placówkami,
- 5) organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Znaczącą rolę odgrywają tutaj publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne, których działania określa *Rozporządzenie MEN z 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych*. Ich zadaniem jest między innymi udzielanie pomocy w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży oraz pomoc w rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów.

W szczególnym przypadku dla ucznia i jego rodziców, korzystnym dla rozwoju uzdolnień dziecka rozwiązaniem, jest ubieganie się o indywidualny tok lub program nauczania. Procedurę ubiegania się o indywidualny tok lub program nauczania opisano w *Rozporządzeniu MENIS z 19 grudnia 2001 roku w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji*

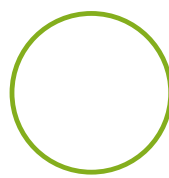
indywidualnego programu lub toku nauki. Rozporządzenie określa warunki rozwijania uzdolnień i zainteresowań ucznia przez dostosowanie zakresu treści i tempa uczenia się do jego indywidualnych możliwości. Indywidualny tok nauki zakłada ukończenie jej w skróconym czasie. Z wnioskiem o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki mogą wystąpić: 1) uczeń (niepełnoletni – za zgodą rodziców lub prawnych opiekunów), 2) rodzice (prawni opiekunowie) niepełnoletniego ucznia, 3) wychowawca klasy lub nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne, których dotyczy wniosek – za zgodą rodziców (prawnych opiekunów) albo pełnoletniego ucznia.

Jednym ze sposobów identyfikacji i rozwoju potencjału ucznia zdolnego są konkursy, turnieje i olimpiady tematyczne. Stosowne przepisy dotyczące ich organizacji znajdują się w *Rozporządzeniu MENiS z 29 stycznia 2002 roku (z późniejszymi zmianami) w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad.*

Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2007 roku (z późniejszymi zmianami) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych dotyczy między innymi możliwości postanowienia przez radę pedagogiczną o promowaniu ucznia klasy I i II szkoły podstawowej do klasy programowo wyższej również w ciągu roku szkolnego. Może to nastąpić na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) i po uzyskaniu zgody wychowawcy klasy lub na wniosek wychowawcy klasy i po uzyskaniu zgody rodziców (prawnych opiekunów) oraz po uzyskaniu opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej. Rozporządzenie to określa także ustalenie oceny celującej (rocznej/semestralnej lub klasyfikacyjnej) dla laureatów konkursów oraz laureatów i finalistów olimpiad.

W szkołach skupiających uczniów zdolnych ruchowo (sportowo) istnieje możliwość tworzenia oddziałów sportowych. Jest to dobre rozwiązanie dla placówek nie tylko z dużych miast, ale także z tych mniejszych, a nawet szkół wiejskich. Większym wymaganiom należy sprostać przy tworzeniu szkół sportowych i szkół mistrzostwa sportowego (SMS). Szczegółowe przepisy dotyczące oddziałów, szkół sportowych i SMS określa *Rozporządzenie MEN z 15 października 2012 roku w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego.*

Wśród aktów prawnych przydatnych podczas prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej z uczniem zdolnym należy jeszcze wymienić: *Rozporządzenie Rady Ministrów z 14 czerwca 2005 roku w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego* oraz *Rozporządzenie MENiS z dnia 9 kwietnia 2002 roku (z późniejszymi zmianami) w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.*



Rozdział 3

Współczesny system wychowania fizycznego w Polsce, a możliwości pracy z uczniem zdolnym



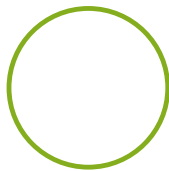
Zmiany wprowadzone dzięki reformie programowej w 2009 roku dają polskiej szkole wiele możliwości pracy z uczniem zdolnym ruchowo, w szczególności na II – IV etapie edukacyjnym. Założenia *Rozporządzenia MEN z 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (pierwsze rozporządzenie wprowadzające zmiany pochodzi z 23 grudnia 2008 roku) oraz *Rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2011 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego* pozwalają realizować wychowanie fizyczne dwutorowo: jako zajęcia klasowo-lekcyjne i zajęcia do wyboru (wybór dotyczy formy aktywności fizycznej, a nie możliwości rezygnacji z tych zajęć). Na zajęciach klasowo-lekcyjnych realizowane są treści zawarte w podstawie programowej (jako minimum realizacji) i mogą być poszerzone przez nauczyciela w programie nauczania. Szkoła może realizować także zajęcia do wyboru. Zgodnie z *rozporządzeniem z 9 sierpnia 2011 roku* na II, III i IV etapie edukacyjnym można wprowadzić jedną lub dwie godziny lekcyjne zajęć do wyboru. Powinny one mieć charakter zajęć sportowych, sprawnościowo-zdrowotnych, tanecznych lub aktywnej turystyki. Uczniom utalentowanym lub zainteresowanym daną formą aktywności fizycznej szkoła powinna zapewnić możliwość uczestnictwa w tych rodzajach zajęć. Podczas zajęć sportowych i tanecznych można kontynuować diagnozowanie i rozwijać uzdolnienia uczniów w kierunku sportowym (choć nie tylko). Na zajęciach sprawnościowo-zdrowotnych i aktywnej turystyki (z uwzględnieniem etapu edukacyjnego) można rozwijać zainteresowania aktywnością fizyczną i sportem, ale także jest to miejsce realizacji uzdolnień organizacyjnych (festyny, zawody), rozpoznania predyspozycji osobowościowych do pracy jako wolontariusz, sędzia, przewodnik, podróżnik, w dalszej lub bliższej perspektywie.

System edukacji daje możliwość organizowania oddziałów, klas sportowych i SMS. W szkole najłatwiej utworzyć oddział sportowy. W oddziale sportowym jest prowadzone szkolenie sportowe w jednej lub kilku dziedzinach sportu, w co najmniej trzech kolejnych klasach szkoły danego typu, dla



Wychowanie fizyczne to nie tylko zajęcia w sali sportowej. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.

co najmniej 20 uczniów w oddziale. Oddziały sportowe, szkoły sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego realizują programy szkolenia sportowego równolegle z programem nauczania uwzględniającym podstawę programową. Mogą organizować także obozy szkoleniowe oraz realizować program szkolenia sportowego we współpracy z polskimi związkami sportowymi, klubami sportowymi, stowarzyszeniami lub uczelniami. Kluby sportowe mają możliwość udzielania pomocy szkoleniowej, korzystania z obiektów lub urządzeń sportowych, a nawet z opieki medycznej i w zakresie prowadzenia badań (diagnostycznych, efektów szkoleniowych). Mogą one pomóc również w tworzeniu warunków do uczestnictwa uczniów w zawodach krajowych i międzynarodowych. W wyniku takiej współpracy można uzyskać lepsze efekty pracy i wzbogacić możliwości organizacyjne (między innymi poprzez łatwiejszy udział w zawodach wyższej rangi). Inną możliwością na wprowadzenie zmian są innowacje i eksperymenty pedagogiczne. W myśl *Rozporządzenia MENiS z 9 kwietnia 2002 roku* innowacją pedagogiczną, prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach, są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Eksperymentem pedagogicznym są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania prowadzone pod opieką jednostki naukowej. Takie działania można podjąć także w zakresie wychowania fizycznego i sportu w aspekcie pracy z uczniem zdolnym, wprowadzając nowatorskie metody nauczania, nowe formy aktywności fizycznej, zmieniając warunki (miejsce) odbywania lekcji wychowania fizycznego, wprowadzając dodatkowe zajęcia edukacyjne (teoretyczne lub praktyczne), angażując rodziców, trenerów, współpracując z uczelniami.



Rozdział 4

Prawidłowy rozwój dziecka w ontogenezie



Rozwoju dziecka nie można rozpatrywać w kategoriach prostoliniowych funkcji wzrastania i przybierania masy ciała. Od samego początku dziecko stanowi zintegrowaną całość, w której rozwój układu nerwowego następuje równoległe z rozwojem pozostałych układów niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania. Szczególną rolę w tym rozwoju odgrywa układ mięśniowo-szkieletowy, a jego odpowiednia stymulacja jest kołem napędowym dla rozwoju układu nerwowego z charakterystyczną dla takich systemowych połączeń wzajemnością. Nie bez powodu początkowy okres rozwoju dziecka nazywa się sensomotorycznym.

Dziecko poznaje świat za pomocą informacji pochodzących z poszczególnych układów zmysłowych, początkowo za pomocą dotyku, wzroku, ale też poczucia równowagi. „Podczas takiego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, które rozpoznają otrzymane informacje, organizują, rejestrują i łączą ze sobą w taki sposób, że osoba może reagować odpowiednio do wymagań. Taki proces nazywamy integracją sensomotoryczną” [Maas 1998, s. 170]. Ma on wpływ zarówno na rozwój somatyczny, motoryczny, jak i na rozwój struktur intelektualnych. Zgodnie z Piagetowską teorią rozwoju poznawczego w początkowym etapie dziecko przechodzi ewolucję od sztywnych, pojedynczych i wysoce nieskoordynowanych ruchów do coraz bardziej elastycznych, złożonych i kontrolowanych czynności ruchowych. Tworzy przy tym coraz bardziej złożone i zinternalizowane struktury intelektualne [Schaffer 2013]. W miarę wzrastania dziecko przechodzi przez kolejne fazy rozwoju poznawczego: od myślenia przedoperacyjnego (wiek 2 do 7 lat), poprzez okres operacji konkretnych (od 7 do 11 lat) do operacji formalnych (od 11 lat), coraz bardziej internalizując procesy adaptacji. To właśnie umiejętność adaptacji pozwala dziecku na nieustanne dostosowywanie się do zmieniających się wymagań środowiskowych. Z kolei procesy akomodacji umożliwiają mu modyfikowanie nowo nabywanych doświadczeń do wcześniejszych schematów. Według Piageta bodźcem, który mobilizuje dziecko do rozwoju, ma być brak równowagi wewnętrznej pojawiający się w momencie zaistnienia nowych okoliczności. Dziecko do radzenia sobie z takimi sytuacjami wykorzystuje głównie osiągnięte w przebiegu rozwoju wzorce, schematy, na bazie wewnętrznych struktur intelektualnych i zasobów własnych.

Z kolei Wygotski rozpatrywał ten proces w kategoriach kontekstu interakcji społeczno-poznawczej, w którym bardzo istotną rolę odgrywają osoby z najbliższego otoczenia dziecka, modelując jego zachowania. To właśnie dzięki odpowiedniemu ukierunkowywaniu działań dziecka możliwy jest jego rozwój w tzw. strefie najbliższego rozwoju, która określona została przez Wygotskiego jako różnica pomiędzy tym, co dziecko już wie/umie i jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, czego może nauczyć się pod kierunkiem innych [Schaffer 2013]. Stąd jakość opieki wychowawczej ma niebagatelne znaczenie, szczególnie w początkowych okresach życia. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że dla dobra przyszłości dziecka najlepiej byłoby, gdyby opiekę nad nim od najmłodszych lat, oprócz rodziców, pełnili również specjaliści (w tę rolę świetnie wpisyaliby się specjaliści od ruchu: dobrze przygotowani nauczyciele wychowania fizycznego, fizjoterapeuci czy trenerzy sportowych grup dziecięcych). Rodzice z pewnością obdarzają dziecko poczuciem miłości i bezpieczeństwa, ale nie zawsze mają odpowiednie przygotowanie wychowawczo-metodyczne do rozwijania kompetencji i zdolności właściwych dla danego wieku rozwojowego, szczególnie w zakresie aktywności fizycznej, o czym w dalszej części poradnika. Wydaje się też, że ani Piaget, ani Wygotski, mimo zwracania uwagi na potrzebę ruchowej aktywności dziecka, od samego początku, tak naprawdę nie w pełni doceniali możliwości jakie niesie aktywność fizyczna we wspomaganiu rozwoju dziecka. Do lepszego zrozumienia tego zjawiska przyczyniły się z pewnością najnowsze osiągnięcia naukowe z zakresu neurofizjologii oraz organizacji sterowania układem mięśniowo-szkieletowym i nerwowym.

Zapewnienie odpowiedniej stymulacji rozwoju poprzez aktywność fizyczną dostosowaną do wieku i możliwości mogłoby stworzyć dziecku całkiem nowe perspektywy życiowe. W jaki sposób uzasadnimy

taką tezę? Poprzez długoterminowe korzyści płynące z podejmowania aktywności fizycznej, w szczególności w okresie „formatywnym”, czyli wczesnodziecięcym i wczesnej młodości. W najprostszy sposób można sprawę ująć tak – aktywność fizyczna sprzyja usprawnianiu funkcjonowania układu krążeniowo-oddechowego. Lepsze zaopatrywanie mięśni w tlen, zwiększenie pojemności wyrzutowej serca i wielkości wymiany tlenowej w płucach prowadzą do zwiększenia wydolności. Dają więc większe możliwości pracy wysiłkowej i intelektualnej. Aktywność fizyczna wpływa też na układ szkieletowo-mięśniowy. Wzmocnienie struktury kostnej, lepsza ruchomość w stawach, rozrost masy mięśniowej (a zatem i siły) również zwiększają możliwości, poprawiają także zdrowotność organizmu. Nie można też nie wspomnieć o korzyściach psychicznych płynących z aktywności fizycznej. Aktywność fizyczna, o odpowiedniej dla danego wieku rozwojowej jakości, wpływa na rozwijanie inteligencji, każdej z siedmiu jej rodzajów: logiczno-matematycznej, lingwistycznej, wizualno-przestrzennej, cielesno-kinetycznej, muzycznej, międzyosobowej (interpersonalnej) i wewnątrzosobowej (intrapersonalnej) [Gardner 1983]¹. Każdy człowiek rozwija wszystkie typy inteligencji, ale w różnych proporcjach. W zależności od przewagi rozwinięcia danego typu inteligencji, jedni uczniowie chętnie uczą się, pisząc teksty lub formułując wypowiedzi, inni natomiast preferują gry i eksperymentowanie. Niektórzy zaś wolą rysować, śpiewać oraz brać udział w grach ruchowych i przedstawieniach teatralnych. Określenie tychże profili inteligencji wielorakich dziecka może pomóc nauczycielom i rodzicom w doborze zajęć jakie należy zapewnić dziecku w szkole, w domu oraz podczas zajęć dodatkowych.

Wymienione powyżej efekty to tylko część korzyści, które mogą utrzymywać się przez dłuższy okres, ale wymagają zabiegów długofalowych i pewnej regularności powtórzeń, gdyż bodźce te są z natury krótkotrwałe. Im wcześniej staną się częścią zwykłego stylu życia, tym większe dają możliwości rozwojowe.

Dziecko rodzi się z określonym zestawem neuronów, który, jak powiedzielibyśmy w języku informatycznym, zapewnia sieć do przekazywania informacji. W przeciwieństwie jednak do zwierząt, które przychodzą na świat niemalże z gotowym kompletem programów niezbędnych do przeżycia, człowiek rodzi się tylko z „podstawowym oprogramowaniem”, z zaledwie kilkoma wewnętrznymi systemami niezbędnymi do podjęcia procesu rozwojowego. Wydaje się, że właśnie ta różnica jest naszą (ludzką) największą szansą rozwojową. Trzymając się komputerowej terminologii, można powiedzieć, że ten niezapisany dysk oraz procesor można skonfigurować w dowolny sposób. Z jedną wszakże różnicą, w przeciwieństwie do procesora komputerowego, możliwości ludzkiego procesora – mózgu – są nieograniczone. Szczególna rola przypada w tym procesie komórkom glejowym, które, w przeciwieństwie do neuronów, ściśle przytwierdzone do materiału obwodów neuronalnych przez nieliczne synapsy, mogą się swobodnie poruszać. Pełnią w ten sposób funkcje organizatorów przepływu informacji, tym samym są odpowiedzialne za ich jakość (np. zapewniając spójność osłonek mielinowych) i różnorod-

¹ Teoria inteligencji wielorakich przedstawiona przez Gardnera [2009] neguje jednolite widzenie inteligencji, a tym samym neguje koncepcję szkoły, w której istnieje tylko jeden sposób nauczania, uczenia się i oceniania. W zamian proponuje tworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie angażowało obydwie półkule mózgowie, a co za tym idzie będzie odpowiednie dla wszystkich dzieci uczestniczących w procesie edukacji. Dzięki inteligencji lingwistycznej można szybciej przyswoić sobie różnorodne słownictwo oraz umiejętności z niego korzystać. Inteligencja logiczno-matematyczna pozwala precyzyjnie myśleć, budować teorie naukowe, stawiać twórcze hipotezy. Inteligencja wizualno-przestrzenna ułatwia projektowanie architektury i tworzenie różnych prac plastycznych. Szczególnie rozwinięta inteligencja cielesno-kinestetyczna cechuje osoby mające poczucie równowagi i harmonii ruchów oraz chętnie uprawiające sport i zajmujące się tańcem. Z kolei inteligencja muzyczna wyróżnia osoby umiające grać na instrumentach i śpiewać. Przejawem inteligencji przyrodniczej natomiast są zainteresowania światem przyrody, jego odkrywaniem i ochroną. Inteligencja interpersonalna zaś pomaga rozumieć innych ludzi oraz nawiązywać z nimi relacje. Jej przeciwieństwem jest inteligencja intrapersonalna charakteryzująca osoby, które lubią analizować własne duchowe przeżycia i poznawać swoje możliwości [Frael 2010].



Ćwiczenia propriocepcji jako element stymulacji sensomotorycznej. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.

ność (np. poprzez tworzenie nowych szlaków połączeń pomiędzy neuronami). To dzięki nim również następuje przebudowa synaps w naszym mózgu. Choć dzisiaj nie do końca jeszcze wiadomo, w jaki sposób komórki glejowe kontrolują różne funkcje psychiczne [Fields 2011], to ich znacznie dla rozwoju i uczenia się dziecka jest nieocenione. Warto jednak pamiętać, że synapsy „uczą” się powoli, a pojedyncze bodźce pozwalają uzyskać jedynie krótkotrwałe efekty. Reguła ta odnosi się zarówno do uczenia się w sensie rozwijania struktur intelektualnych oraz poznawczych, jak i do znacznego rozwijania zdolności motorycznych i umiejętności sportowych.

Ewolucyjna reorganizacja mózgu człowieka doprowadziła do podziału zadań i specjalizacji obu półkul. Dzisiaj wiemy, że „prawa półkula dominuje w przetwarzaniu informacji dotyczących przestrzeni, sztuki (muzyki, rysunków i malarstwa), form geometrycznych, budowania modeli na podstawie planów oraz odpowiada za zdolności wyobrażenia sobie przestrzeni trójwymiarowej. Różnicuje także emocje (np. śmiech i płacz). Z kolei lewa półkula pełni rolę wiodącą w zakresie umiejętności językowych (mowa, uczenie się języków obcych), oraz podstawowych umiejętności słuchowych” [Maas 1998, s.171]. W przypadku uzdolnień ruchowych, za które odpowiedzialny jest cały płat czołowy kory mózgowej po jego obu stronach, istotne są obie półkule, ale także „mózdzek, położony w tylnej części mózgu, który ma kluczowe znaczenie dla kontroli ruchów i opanowywania umiejętności sportowych” [Fields 2011, s. 312]. Taka specjalizacja nie byłaby możliwa, gdyby nie ciało modzelowate, struktura spoidła wielkiego pełniąca funkcję pomostu łączącego obie półkule i pozwalająca na wymianę informacji między półkulami. „W toku ewolucji wydajność kory mózgowej rosła dzięki spadkowi poziomu redundancji oraz poszerzeniu czynnej powierzchni korowej poprzez dołączanie nowych obszarów” [Gazzaniga 2011, s. 39]. Między innymi dzięki takim rozwiązaniom możliwe jest polepszenie szybkości przewodzenia impulsów nerwowych i całościowej koordynacji nerwowo-mięśniowej, przyspieszenie dojrzewania intelektualnego i emocjonalnego.



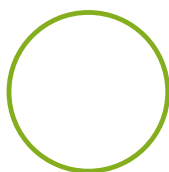
Rola rodziców i rówieśników w modelowaniu zachowań prozdrowotnych i sportowych. Źródło Fotolia.

Ruch odgrywa w tym procesie niebagatelną rolę, wpływając na rozwój ośrodków ruchowych obu półkul, ale też na czucie powierzchniowe, związane z rozwojem zmysłu dotyku oraz to głębokie, kine-

stetyczne (proprioceptywne). Nie bez znaczenie dla rozwoju dziecka jest też zjawisko funkcjonowania „neuronów lustrzanych”. Dzięki temu zjawisku neurony zlokalizowane w płacie przedczołowym reagują nie tylko, gdy dana osoba zamierza wykonać jakiś ruch, ale także w sytuacji, gdy taki ruch próbuje wykonać jakaś inna osoba przez nią obserwowana, ale, co ciekawe, nie w przypadku, gdy obserwuje daną osobę na ekranie monitora. Obrazy i osoby poruszające na ekranie telewizora czy monitora komputerowego, ze względu na brak rzeczywistej głębi obrazu (płaski ekran), nie tworzą wyobrażeń przestrzennych w mózgu osoby obserwującej. Odkrycie to pozwoliło na lepsze zrozumienie powiązania neuronalnego między spostrzeganiem danej czynności, a jej naśladowaniem. Co ważne, system neuronów lustrzanych aktywizuje się nie tylko wtedy, gdy mówimy o czynności zorientowanej na cel, ale również w sytuacjach, gdy działanie nie ma żadnego skonkretyzowanego celu. Można zatem powiedzieć, że „Dynamiczny system korowy tworzy adaptacje, które przeistaczają się w lateralnie wyspecjalizowane systemy. Ludzki mózg jest na najlepszej drodze do tego, aby stać się niepowtarzalnym układem neuronalnym” [Gazzaniga 2011, s. 41].

Przykładem na pobudzanie rozwoju lateralizacji mózgu może być zwykła zabawa dziecka z lusterkiem. Osoba dorosła (rodzic, dziadkowie, nauczycielka w przedszkolu) najpierw wykonuje zadanie sama, a dziecko/dzieci obserwują ją w trakcie wykonywania zadania. Następnie rodzic/nauczyciel prosi dziecko o samodzielne narysowanie na kartce jakiejś figury geometrycznej (koło, prostokąt), a później znaku „X”, patrząc jedynie w lusterko, pochylone pod odpowiednim kątem. W późniejszym okresie można wprowadzać do cyklu takich ćwiczeń litery i cyfry, a potem bardziej skomplikowane zadania (np. można spróbować zagrać z dzieckiem w ten sposób w „kółko i krzyżyk”). Można również poszerzyć to o obserwowanie innych wykonujących jakieś zadania ruchowe. Choć do pobudzania funkcjonowania neuronów lustrzanych lusterko nie jest potrzebne (bardziej przydaje się do pobudzania równoległego bądź naprzemiennego funkcjonowania obu półkul mózgowych), ale pozwala rodzicom i nauczycielom uświadomić sobie jakiej pracy wymaga dziecko. Poza rozwojem grafomotoryki taki trening pozwala uruchomić mechanizm postrzegania rzeczy z innej niż własna perspektywy, tzw. lustrzanych odbić projekcji ideomotorycznych. W przedszkolu czy szkole można z kolei wprowadzić zabawę „Lusterko”, w której dziecko porusza się tyłem wzdłuż narysowanej na podłodze trasy (jej szerokość można dostosowywać do etapu rozwojowego dziecka). Ćwiczący porusza się tyłem, spoglądając jedynie w trzymane przed sobą lusterko. Ważne, aby najpierw zobaczyło pokaz jak robi to nauczyciel czy rodzic. Najważniejsze wydaje się właśnie to, aby dziecko miało możliwość obserwowania w aktywnym działaniu osoby najbliższe z jego otoczenia – rodziców, dziadków, nauczycieli. To wtedy właśnie neurony te ulegają pobudzeniu, a przy okazji nauczyciel pełni rolę osoby modelującej pewne zachowania i kształtującej wyobrażenie o konkretnych umiejętnościach ruchowych.

W przypadku związków aktywności fizycznej z rozwojem intelektualnym ważne jest jednak nie to, co wiemy, ale to, co z tą wiedzą zrobimy, jak ją wykorzystamy we wspomaganiu rozwoju ruchowych, orientacyjno-przestrzennych, rytmicznych czy muzycznych zdolności dziecka. Kwestie te poruszymy w kolejnych rozdziałach poradnika.



Rozdział 5

Praca z uczniem uzdolnionym ruchowo w kontekście rozwoju osobniczego



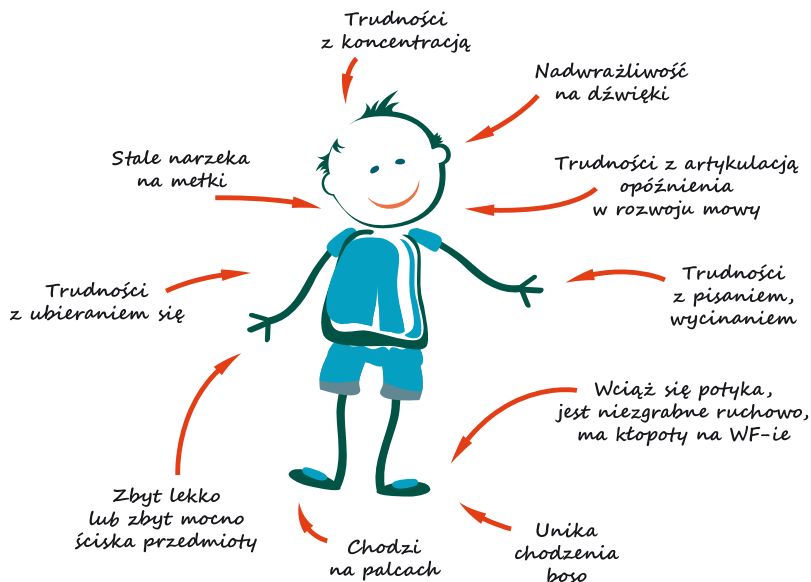
5.1. Rozwój społeczno-poznawczy

Dzieci pozbawione dopływu właściwych bodźców słuchowych, wzrokowych, dotykowych czy ruchowych rozwijają się słabiej i wolniej. Szczególnie negatywne skutki może mieć deprivacja senso-motoryczna w okresie wczesnodziecięcym. Redukuje ona szansę na rozwój potencjału drzemiącego w dziecku, ale może też mieć istotne znaczenia dla niskiej jakości przyszłego życia społecznego i zawodowego. Obniżona sprawność fizyczna i ubogi zasób umiejętności ruchowych (później sportowych) prowadzą często do zaniżonej samooceny i gorszego poczucia własnej wartości w stosunku do rówieśników, bardziej krytycznego nastawienia, a także niechęci do podejmowania nowych zadań i wyzwań w życiu.

Wprowadzenie ruchu i ekspresji ruchowo-muzycznej od najmłodszych lat dziecka, jako środka wspomagającego procesy rozwojowe, zdecydowanie je dynamizuje i pomaga usamodzielniać się dziecku, a opanowanie takich czynności samoobsługowych, jak: ubieranie, mycie, wiązanie butów czy zapinanie guzików przychodzi mu o wiele łatwiej i szybciej. Część z tych umiejętności może być rozwijana w ramach zabaw ruchowych czy rytmiczno-muzycznych. Na przykład wspólna zabawa kilkorga dzieci w łamigłówkę z butów. W różnych miejscach sali rozkłada się buty wszystkich dzieci uczestniczących w zabawie. Następnie dzieci muszą rozpoznać buty kolegi/koleżanki (ta czynność poprzedzona jest wcześniejszym opisem butów przez ich właściciela) i przynieść je do właściciela, a potem założyć i związać mu sznurowadła. Jest to doskonała forma nauki przez zabawę, nie tylko prostych czynności ruchowych, bo przede wszystkim ma pewną wartość użyteczną. Takie zadanie usprawnia przewodnictwo nerwowo-mięśniowe (potrzebne w przyszłości np. do regulacji napięć mięśni ręki i precyzji w trakcie uczenia się pisania). Pozwala też rozwinąć u dzieci umiejętność postrzegania rzeczy i zjawisk z innej niż własna perspektywy. Konieczność rozpoznania opisanych przez kolegę szczegółów charakteryzujących dane buty (kolor, kształt, dodatkowe oznakowania) rozwija spostrzegawczość, koncentrację na detalach i kojarzenie. A to tylko część korzyści płynących z odpowiedniej jakościowo zabawy ruchowej.

W początkowym okresie życia dziecko potrzebuje mądrego przewodnika, który wprowadzi je w różne obszary kultury – muzykę, obraz, ruch. Prowadzi to do budowania szerokiego zasobu umiejętności ruchowych przy jednoczesnym wzmacnianiu poczucia własnej wartości. Stąd ważne, aby w początkowych okresach stosować metody ekspresji ruchowej (o której więcej w dalszej części poradnika), które dają dziecku duże możliwości autoekspresji ruchowo-muzycznej i przyczyniają się do rozwoju samodzielności. Warto podkreślić rolę „dorosłego” jako autorytetu kształtującego u dziecka pierwsze poczucie sensu i wyznaczającego zasady, reguły, granice. Jasny system własnych wartości (rodzica, a potem nauczyciela) i konsekwencja w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym są niewątpliwymi sprzymierzeńcami w tym zakresie. Należy pamiętać też, że zabawa z dzieckiem powinna odbywać się w warunkach zachowania poczucia bezpieczeństwa i miłości (akceptacji). Tylko oba te odczucia łącznie wyzwalają w dziecku ochotę do poszukiwania nowych form ekspresji, odważnego kreowania własnych rozwiązań, w tym i tych ruchowych.

Według Piageta [Schaffer 2011] dziecko pomiędzy 2. a 6. rokiem życia, przechodząc przez stadium egocentryzmu, ma tendencję do postrzegania świata wyłącznie z własnej perspektywy. Zabawy i gry podejmowane przez dzieci w tym okresie mają najczęściej charakter indywidualny, pozbawione są cech współdziałania czy interakcji społecznych. Najważniejsza dla dziecka wówczas jest możliwość własnej ekspresji pozwalająca na przedstawienie własnego punktu widzenia. Wynika to z pewnej „sztywności” myślenia, charakterystycznej dla przedoperacyjnego stadium rozwoju zdolności poznawczych. Dopiero około 6–7 roku życia (jest to uzależnione po części od jakości i częstotliwości doświadczeń dziecka oraz rozwoju jego potencjału) pojawia się początek rozumienia reguł i współdziałania (na poziomie operacji



konkretnych). Dzieci zaczynają uwzględniać punkt widzenia innych, stają się bardziej elastyczne i zdolne do operacji umysłowych opartych na procesach rozumowania logicznego, choć ciągle na konkretnych przedmiotach, przypadkach i wydarzeniach. Coraz częściej zaczynają „eksperymentować” w celu poznawania i weryfikacji uniwersalności pewnych zasad i zjawisk. Jest to również doskonały moment na pobudzenie dziecka do podejmowania takich „eksperymentów”, które pozwolą określić możliwości i potencjał własnej fizyczności i cielesności. Wraz z dalszym rozwojem struktur poznawczych, poprzez odpowiednio organizowany system zabaw i gier, możliwa jest kodyfikacja reguł, które znane są wszystkim stronom biorącym udział w zabawie czy grze, co następuje około 11–12 roku życia. Dziecko zaczyna rozumieć, że ustalenie reguł, jak też ich zmiana, następuje za zgodą wszystkich bawiących się i albo akceptuje takie reguły, albo jest z zabawy wykluczane. Stadium operacji formalnych (choć moment jego osiągnięcia może być zróżnicowany indywidualnie) umożliwia dziecku rozwinięcie zdolności do działań abstrakcyjnych, potrzebnych do rozwiązywania zaawansowanych problemów. Myślenie staje się racjonalne, z zastosowaniem hipotetyczno-dedukcyjnego sposobu podejścia do tłumaczenia zjawisk i rozwiązywania problemów. Piaget zwracał jednak uwagę, że nie wszystkie dzieci, a nawet dorośli, są zdolni do osiągnięcia tego etapu rozumowania poznawczego. Niektórzy pozostają przez całe życie na etapach niższych, co jest po części pochodną braku lub niewystarczającej liczby jakościowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w ich wczesnej edukacji, które umożliwiłyby systematyczne rozbudowywanie własnych struktur intelektualnych [Schaffer 2011].

Na szczególną rolę dorosłych w procesie rozwoju dziecka zwracał uwagę Wygotski [Schaffer 2011]. Dzięki rozwiniętej wrażliwości i większemu życiowemu doświadczeniu, ale też i wiedzy, mogą oni udzielać dziecku informacji i wskazówek na poziomie trudności zgodnym z jego aktualnym stanem możliwości. Brak umiejętności czy doświadczenia w tym zakresie może mieć jednak również negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka. Mowa tutaj o sytuacjach, w których dorosły opiekun przekazuje dziecku zbyt dużo informacji, których ono nie jest w stanie przeanalizować. Mogą to być również informacje zbyt proste, które nie zmuszają dziecka do żadnego wysiłku intelektualnego. Zdarza się też wyręczenie dziecka w rozwiązywaniu problemów (np. wiązanie sznurowadeł, zapianie guzików czy odrabianie za



*Samodzielności uczymy się
przy codziennych czynnościach.*

Źródło Fotolia.

dzieci zadań domowych, klejenie papierowych modeli potrzebnych do szkoły na zajęcia itd.). Takie sytuacje mogą mieć destruktywny wpływ na rozwój jego samodzielności, podobnie jak atmosfera w trakcie rozwiązywania problemów. Im bardziej jest ona pozytywna i wspierająca, tym lepsze będą efekty długoterminowe dla rozwoju dziecka.

W poradniku nie odnosimy się zbyt obszernie do różnic kulturowych, choć świadomi jesteśmy ich wpływu na przebieg i kierunki rozwoju dziecka w Anglii czy Szwecji w porównaniu z Polską, chcielibyśmy jednak zwrócić uwagę na pewne różnice w filozofii edukacyjnej różnych kultur. W społeczeństwach, w których celem nauczania jest zdobywanie wiedzy o tym, jak się uczyć, źródłem identyfikacji jest jednostka. Takie społeczności i kultury, nazywane przez Hofstede [2011] indywidualistycznymi, w swoich systemach edukacyjnych oczekują jednostkowego i obiektywnego traktowania wszystkich uczniów niezależnie od ich pochodzenia z zachowaniem podmiotowości i współodpowiedzialności za efekty kształcenia. Dzieci uczone są rozumowania w kategorii „ja” jako wartość, ale bez nastawienia na egocentryzm. Całkiem odmienny charakter przyjmuje edukacja w społecznościach i kulturach kolektywistycznych, w której człowiek czuje się bezpieczny tylko wtedy, kiedy przynależy do grupy większościowej, a źródłem identyfikacji jest przynależność do sieci powiązań społecznych. Dzieci uczone są w kategoriach „my”, co osłabia poczucie indywidualnej odpowiedzialności i autonomiczności myślenia oraz działania, a celem edukacji jest nauczenie, jak wykonywać różne czynności albo odtwarzać konkretne dane bądź fakty. W szkołach opartych na kolektywistycznym systemie pracy charakterystyczne są grupowe metody oddziaływania wychowawczego, szczególnie odwoływanie się do honoru grupy przez wzbudzanie wstydu za inicjatora konfliktu, którego grupa ma przywołać do porządku. Harmonia i tzw. zachowanie „twarzy” ważniejsze jest niż osiągnięcie rzeczywistych celów, co w konsekwencji prowadzi często do działań pozorowanych, niepełnowartościowych. Piszemy o tym nie bez powodu – w dalszej części poradnika będziemy starali się wskazać również na różnice w metodach pracy z uczniem uzdolnionym w obu wspomnianych filozofiach edukacyjnych.

5.2. Rozwój psychomotoryczny

Podłożem rozwoju psychomotorycznego człowieka są określone i w dużej części uwarunkowane genetycznie predyspozycje biologiczne i psychiczne. **Predyspozycje**, jako „względnie elementarne cechy organizmu” [Osiński 2003], pod wpływem działania bodźców wewnętrznych i zewnętrznych mogą rozwijać się w określone zdolności i umiejętności. Podział predyspozycji zaproponowany przez Szopę, Mleczeko i Żaka [1996] uwzględnia predyspozycje strukturalne, energetyczne, koordynacyjne i psychiczne. Świadomość występowania tych predyspozycji w rozwoju dziecka ułatwia późniejsze rozwijanie jego zdolności. Każde dziecko, dzięki zapisowi materiału genetycznego pochodzącego od dwojga rodziców, ma indywidualnie zróżnicowane możliwości rozwojowe. Dotyczy to zarówno parametrów somatycznych (struktury i proporcji ciała), cech osobowościowych (siła woli, odwaga, motywacja), jak i uzdolnień (ruchowych). Te pierwsze związane są z predyspozycjami strukturalnymi, drugie – z psychicznymi. Rozwój naszego organizmu zależy też od potencjału predyspozycji energetycznych, takich jak np. maksymalna moc aerobowa czy zdolność do maksymalnego pochłaniania tlenu albo odporność na zmęczenie. Istotne są też predyspozycje koordynacyjne, związane w dużej mierze z rozwojem układu nerwowego i takimi jego aspektami, jak: koordynacja wzrokowo-nerwowa, orientacja przestrzenna, równowaga, czas reakcji czy różnicowanie ruchów. To właśnie te cechy organizmu decydują o takich elementach, jak: czucie kinestetyczne, budowa mięśnia (proporcje włókien wolno- i szybko-kurczliwych) czy VO₂ max, określając możliwości rozwojowe w tym zakresie. Jednak predyspozycji tych nie należy traktować w sposób bezwzględnie warunkujący szanse rozwoju. Co prawda dziecko z przewagą włókien wolno-kurczliwych w mięśniach będzie miało mniejsze szanse na zostanie najlepszym sprinterem świata, ale dzięki silnej woli i wytrwałości w pracy treningowej może być najlepsze w swojej szkole, a nawet w kraju, co może stać się jego indywidualnym sukcesem życiowym. Z kolei dziecko o dużym



Zabawa „Kwadrat liderów”. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.

potencjałe szybkościowym, bez odpowiedniej stymulacji, może nie osiągnąć wyników, na które wskazywałyby jego możliwości, choć na przykład może lepiej tańczyć, robiąc to z pasją.

Odpowiednie (w czasie i w jakości) stymulowanie predyspozycji może prowadzić do ich rozwinięcia w zdolności i umiejętności ruchowe w wielu zadziwiających konfiguracjach. Zależą one od wpływu indywidualnych cech dziecka i warunków środowiska, w którym będzie się ono rozwijać. Zatem można powiedzieć, że to, w jaki sposób rozwinię się potencjał każdego dziecka jest procesem otwartym podlegający nieustannym wpływom i dynamicznym zmianom.

Potencjał ten rozwija się w konkretne zdolności motoryczne. W klasyfikacji **zdolności motorycznych** mowa o jej czterech rodzajach: szybkości, wytrzymałości, sile i koordynacji [Szopa, Mleczek, Żak 1996, Osiński 2003], choć podział ten może być dyskusyjny, gdyż w rzeczywistości wiele z tych zdolności występuje łącznie w zależności od danej czynności ruchowej. Dlatego warto też przyrzeć się klasyfikacji zdolności motorycznych zaproponowanej wraz z ich opisem przez Raczka [2010, s. 32], który podzielił je na:

- **„Zdolności siłowe** – to pokonywanie oporu zewnętrznego lub przeciwdziałanie mu kosztem wysiłku mięśniowego.
- **Zdolności wytrzymałościowe** – to kontynuowanie wysiłku fizycznego o określonej intensywności i zachowanie podwyższonej odporności na zmęczenie w różnych warunkach środowiska zewnętrznego.
- **Zdolności szybkościowe** – to wykonywanie ruchów w najmniejszych dla danych warunków odcinkach czasu.
- **Zdolności zwinnościowe** – to szybkie, dokładne, zmienne i ekonomiczne wykonywanie złożonych czynności ruchowych w różnych warunkach i sytuacjach.
- **Zdolności sprzężenia** – to celowa organizacja ruchów części ciała, prowadząca do integracji czasowych, przestrzennych i dynamicznych parametrów ruchu i podporządkowania ich zadaniu realizowanemu przez całe ciało.
- **Zdolności orientacji** – to dokładna ocena położenia ciała i jego zmian w stosunku do punktu odniesienia oraz realizowanie ruchu w żądanym kierunku.
- **Zdolności różnicowania** – to wysoka dokładność i ekonomia wykonania ruchów częściowych oraz poszczególnych faz w całości czynności ruchowej.
- **Zdolności równowagi** – to utrzymanie stabilnej pozycji ciała oraz zachowanie lub odzyskanie tego stanu podczas czynności ruchowej albo bezpośrednio po jej wykonaniu.
- **Zdolności szybkości reakcji** – to zainicjowanie i wykonanie w jak najkrótszym czasie celowego działania ruchowego w odpowiedzi na określony sygnał, w którym zaangażowane może być całe ciało lub jego część.
- **Zdolności dostosowania** – wdrożenie optymalnego programu działań ruchowych oraz jego modyfikowanie i przestawianie zgodne z powstałą lub przewidywaną zmianą sytuacji.
- **Zdolności rytmizacji** – to uchwycenie, zapamiętanie, odtworzenie i realizowanie dynamicznej struktury ruchów cyklicznych i acyklicznych, przejawiających się w ich dostosowaniu do podanego rytmu zewnętrznego lub przyjęcia celowego rytmu własnego.”

Rozwijanie u dziecka siły w okresie najbardziej sensytywnym może prowadzić do rozwoju zdolności siłowych, nawet mimo wcześniejszego braku takich predyspozycji. Z kolei wysiłki o charakterze tlenowym (długie zabawy biegowe, pływanie) mogą prowadzić do rozwoju zdolności wytrzymałościowych, a na przykład jazda na rowerze może jednocześnie rozwijać zdolności wytrzymałościowe, koordynacyjne i po części również szybkościowe. Wczesny kontakt ze sportami raketkowymi (badminton, tenis, squash) czy szermierką, mimo początkowo słabszej koordynacji wzrokowo-nerwowej i gorszym czasem reakcji, może przyczynić się do rozwoju zdolności koordynacyjnych i szybkościowych. A następujący

wraz z tym równolegle rozwój układu nerwowego (poprawa przewodnictwa i kontroli układu nerwo-mięśniowego) może przyczynić się również do poprawy zdolności uczenia się, zapamiętywania i korzyści w wielu innych aspektach edukacyjno-wychowawczych.

Kształtowanie zdolności motorycznych jest również nieodłącznym elementem rozwoju każdego tancerza bez względu na jego wiek i stopień zaawansowania. W przypadku najmłodszych uczniów zainteresowanych tańcem głównym celem jest harmonijny rozwój narządu ruchu, który oprócz kości, stawów i mięśni zawiera także elementy sterujące (układ nerwowy). W tańcu kluczową rolę odgrywają zdolności koordynacyjne, tworzą je w przewadze predyspozycje neuro-sensoryczne oraz psychiczne [Raczek, Mynarski, Ljach, 2000]. Proces rozwijania zdolności motorycznych jest niezwykle złożony i powiązany z umiejętnościami ruchowymi. Raczek [2010, s. 32] przekonuje, że: „**umiejętności** traktowane są jako specyficzne przesłanki człowieka do sprawnego, szybkiego i dokładnego wykonywania konkretnych czynności ruchowych. Kształtują się w procesie indywidualnego rozwoju człowieka oraz w procesie nauczania i ćwiczenia na bazie odpowiednich zdolności motorycznych oraz doświadczeń ruchowych. Umiejętność ruchowa stanowi zatem potencjalne uwarunkowanie, gotowość lub dyspozycję do efektywnego wykonywania określonego typu zadania ruchowego [...] W odróżnieniu od zdolności motorycznych mają zatem wybitnie specyficzny charakter, wskazując też bardzo silny i bezpośredni związek z daną czynnością ruchową. Stąd też ich nazwy są identyczne z nazwami realizowanych działań ruchowych”. W przypadku **elementarnych umiejętności ruchowych** wyróżnia się te związane z podstawowymi formami ruchów naturalnych: lokomocyjne – translokacyjne (np. chód) i rotacyjne (np. obroty), nielokomocyjne (np. zwisy) oraz manipulacyjne (np. chwyty). Stanowią one pewien fundament rozwoju przyszłych, bardziej złożonych czynności ruchowych. Podstawą **umiejętności specjalnych** jest ich specyfika – zależna od ruchów wykorzystywanych w danej dyscyplinie sportu, obszarze działań artystyczno-ruchowych czy w działaniach zawodowych [Raczek 2010]. Te z kolei rozwijane są w ramach treningu specjalistycznego.

Zatem o możliwościach ruchowych decydują zarówno zdolności motoryczne, będące rozwinięciem własnego potencjału, jak i umiejętności ruchowe nabyte na drodze uczenia się i zdobywania doświadczeń ruchowych. W przypadku osiągnięć sportowych (bądź tanecznych) decydują również takie czynniki, jak: złożoność elementów technicznych, charakterystycznych dla danego sportu czy poziom wymagań poznawczych, często kształtowanych przez wpływy edukacyjne i środowiskowe. Wszystkie te procesy rozłożone są w czasie i występują wspólnie z innymi mechanizmami odpowiedzialnymi za całościowy rozwój dziecka. Na kilka etapów w tym rozwoju warto jednak zwrócić szczególną uwagę.

Po początkowym etapie opanowywania ruchów manipulacyjnych (ułatwiają to zabawy konstrukcyjne i manipulacyjne) dziecko wchodzi w wiek fazy rozwoju lokomocyjnego i wyprostowanej pozycji ciała (wiek do 2 lat). W wieku 4–5 lat dziecko wchodzi w okres pierwszego apogeum rozwoju motoryczności [Osiński 2003]. W tym okresie, gdy stopień rozwoju układu nerwowego jest adekwatny do ruchowych i poznawczych możliwości dziecka, ma ono niebywałą zdolność do uczenia się nowych umiejętności i czynności ruchowych. Dotyczy to w takim samym stopniu dziewcząt, jak i chłopców. Często mówi się o tym momencie rozwojowym jako „etapie złotego dziecka”. Jest to etap szczególnie ważny w rozwoju uzdolnień pod kątem niektórych dyscyplin sportowych, w których bardzo istotne są zdolności koordynacyjne (gimnastyka artystyczna, pływanie synchroniczne, szermierka, łyżwiarstwo, tenis). Jest to związane również z rozwojem zdolności koordynacyjnych. Należy jednak pamiętać, że mała masa mięśni i co się z tym wiąże niezbyt duża jeszcze siła mięśniowa powodują, iż dzieci w tym wieku męczą się szybciej, szczególnie w trakcie wykonywania ruchów precyzyjnych i drobnych. Zbyt forsowny trening może zaburzyć prawidłową ścieżkę rozwoju, dlatego w tym okresie powinno się stosować jak najwięcej zabaw ruchowych z bogatą fabułą, pozwalających rozwinąć wyobraźnię ruchową i kreatywność dzia-

łań motorycznych. Zresztą sprawność całego systemu organizacji ruchów (koordynacji motorycznej) ma niebagatelne znaczenie dla ewentualnego przyszłego udziału w sporcie wyczynowym. „Zapewnia wysoką efektywność działań techniczno-taktycznych, wysoką ekonomię ruchu i skuteczność wykorzystania potencjału energetycznego, techniczną perfekcję i oryginalność oraz estetykę wykonania zadań, zaś w bezpośredniej rywalizacji sportowej często decyduje o ostatecznym sukcesie. Istotna jest również rola koordynacji motorycznej w zwiększaniu efektywności procesu szkolnego wychowania fizycznego, wyznacza bowiem w znacznym stopniu szybkość i jakość uczenia się, opanowania, doskonalenia i stabilizacji umiejętności ruchowych oraz ich adekwatne wykorzystanie w zróżnicowanych sytuacjach i warunkach” [Raczek 2010, s. 99].

Rozwój morfologiczny i psychiczny jest w okresie wczesnodziecięcym na tyle harmonijny, że dziecko bardzo szybko opanowuje nowe umiejętności ruchowe, tworzy w świadomości proste programy ruchowe, które w przyszłości stanowiąc będą podstawę do rozwijania i modyfikowania bardziej złożonych zadań ruchowych. Odpowiednie stymulowanie zwiększa w tym okresie szybkość przekazywania impulsów nerwowych, co pozwala lepiej rozwinąć ośrodkowy układ nerwowy, tworząc bardziej rozbudowaną sieć połączeń. Raczek [2010, s. 85] pisze o badaniach, wskazujących na „efekt wyprzedzającej wewnętrznej realizacji przebiegu ruchu przed realnym wykonaniem” (trening ideomotoryczny). Wykazano, że wykonanie niektórych ruchów możliwe jest dopiero wtedy, gdy ma się o nich wyobrażenie. Wizualna reprodukcja przebiegu czynności jest w wielu zadaniach motorycznych istotną częścią przygotowania oraz kontroli realizacji [...]. Drugim ważnym czynnikiem jest zdolność wytworzenia wrażeń kinestetycznych – czucie lotu, wody, ślizgu, piłki itp. Bardzo istotne znaczenie mają także abstrakcyjno-słowne kodowania w planowaniu i realizacji czynności ruchowych. Ważna rola w tej mierze przypada nauczycielom i trenerom, przekazującym informacje słowne w formie instrukcji, opisu, objaśnienia i wyjaśnienia zasad działania”. Dzieci tworzą własny system samoinstrukcji i wyobrażeń, budując „pomost” pomiędzy świadomym a nieświadomym (sensomotorycznym) kontrolowaniem przebiegu czynności ruchowej.

Stworzenie odpowiedniego środowiska do przeżywania doświadczeń zapewnia kontekst do równoległego rozwoju emocji i pamięci.

Okres o równie dużej łatwości przyswajania nowych umiejętności ruchowych następuje ponownie około 10–11 roku życia w przypadku dziewcząt i 12–13 roku w przypadku chłopców, zanim nie wejdą oni w okres dojrzewania. Jest to tzw. drugie apogeum motoryczności, które związane jest z zaczynającym się płciowo różnicować (w tym okresie) tempem dojrzewania biologicznego. W tym okresie ruchy dziecka zaczynają się charakteryzować płynnością i ekonomią (szczególnie energetyczną) wykonania, obszernością i poczuciem rytmu. Jest to szczególnie ważny moment w pracy z dzieckiem uzdolnionym ruchowo, zainteresowanym dyscyplinami tzw. wczesnej specjalizacji (pływanie, gimnastyka, szermierka) [Osiński 2003]. W wieku 12–13 lat obserwuje się tzw. proces „zstępujący” w układzie nerwowym człowieka, gdy tworzenie określonej, nowej czynności ruchowej następuje poprzez łączenie już opanowanych nawyków podstawowych, a następnie automatyzację powstałego wzorca. Taki proces, postępujący od wyobrażenia pożądanego czynności czuciowo-ruchowej poprzez praktyczne zbudowanie jej z nawyków i ruchów podstawowych i dalszą automatyzację, można uznać za proces, który jest odpowiedzialny za tzw. drugie apogeum motoryczności [Petryński 2004]. Ale przy odpowiednim jakościowo treningu można osiągnąć wysoką efektywność motorycznego uczenia się również w późniejszych okresach, w których dodatkowym sprzymierzeńcem będzie bogactwo wcześniejszych doświadczeń ruchowych. Dlatego chcąc stworzyć dziecku szansę na przyszły rozwój sportowy (lub taneczny), powinno się dążyć do wyposażenia go w jak największy zasób różnorodnych umiejętności ruchowych od najmłodszych lat. „Dziecko w określonej fazie rozwoju jest kompetentne motorycznie, kiedy potrafi sprawnie wykonywać czynności lokomocyjne – chodzić, biegać, skakać i łączyć je z innymi formami ruchowymi

w kombinacje” [Raczek 2010, s. 245]. Później należy dziecko stymulować do dalszego rozwoju i doskonalenia tych kompetencji, aby mogło osiągnąć wysoki ich poziom w okresie dorosłego życia. Odkryto, że „kompetencje w dorosłości miały korzenie w trzech głównych czynnikach ze środowiska uczenia się:

- 1) bogate otoczenie sensoryczne (czyli zapewniające wiele wrażeń zmysłowych) zarówno na wolnym powietrzu, jak i w pomieszczeniach,
- 2) możliwość swobodnego badania i poznawania otoczenia z bardzo nielicznymi ograniczeniami,
- 3) dostępni rodzice, którzy działali jako konsultanci, kiedy dziecko zadawało pytania” [za Hannaford 1995, s. 48].

Dotychczas uważano, iż brak wykonania pracy treningowej o znacznej objętości we wczesnym okresie będzie skutkowało brakiem możliwości osiągnięcia progresu sportowego na etapach późniejszych. W świetle najnowszej wiedzy należałoby jednak taki pogląd złagodzić. Zdarza się bowiem, że ta duża „plastyczność” rozwojowa dziecka jest nadmiernie eksploatowana i zamiast zabawowych form ruchu, które pozwoliłyby na dalsze wszechstronne i ukierunkowane rozwinięcie jego predyspozycji i zdolności, dziecko wdrażane jest do specjalistycznego treningu sportowego zbyt wcześnie. Taka sytuacja jest często wynikiem presji oczekiwań otoczenia, szczególnie rodziców, nieświadomych potencjalnie negatywnych konsekwencji takiego postępowania. Wymusza to drogę „na skróty” do szybkiego osiągnięcia jak najlepszych wyników sportowych w danej dyscyplinie. Należy pamiętać jednak, że takie postępowanie może zamykać dziecku drogę do ewentualnej późniejszej zmiany dyscypliny sportu, pomijając szkody, jakie w psychice dziecka może wywołać zbyt wczesne wdrożenie go do „poważnej” rywalizacji.

Dziecko w wieku 13 lat, które przez 6 lat trenowało wyłącznie pływanie po kilkanaście godzin tygodniowo, pozbawione zostaje nie tylko umiejętności współdziałania, ale także podstawowych umiejętności ruchowych niezbędnych do uczestnictwa, np. w grach zespołowych. Niestety, często tak duże obciążenia w zbyt wczesnym wieku skutkują brakiem sukcesów sportowych w późniejszym czasie i niechęcią do innych sportów spowodowaną brakami elementarnych umiejętności. Ale mamy nadzieję, że takie sytuacje występują raczej rzadziej niż częściej i że większość nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów zdaje sobie sprawę z konieczności stosowania środków treningowych odpowiednich do etapu szkolenia – najpierw rozwijających wszechstronnie, następnie w sposób ukierunkowany, zanim przystąpi się do rozwijania umiejętności specjalnych dla danej dyscypliny. Jednak ze względu na specyfikę każdej dyscypliny sportowej, etapy te mogą dotyczyć innych przedziałów wiekowych. W efekcie końcowym chodzi przecież o to, aby „wysokiej klasy zawodnik demonstrował swoje kompetencje w specyficznej bieguści, wprawie sportowej, w wysokim poziomie wyczynu, w adekwatnym i skutecznym zachowaniu w konkretnych warunkach rywalizacji sportowej” [Raczek 2010, s. 245]. Ale takie podejście wymaga dbałości o zrównoważony, ale i systematyczny proces, równoległy rozwój motoryczny, intelektualny oraz emocjonalny.

W przypadku rozwoju intelektualno-emocjonalnego wskazuje się na okresy, w których dziecko jest szczególnie podatne na ukierunkowane oddziaływania. Schaffer [2011, s. 374] pisze o nich w następujący sposób: „okres krytyczny to czas w trakcie rozwoju, w którym jednostka musi zostać poddana pewnemu doświadczeniu, by przyswoić sobie określone umiejętności. Z kolei okres wrażliwości to czas w trakcie rozwoju, w którym jednostka ma szansę łatwiej przyswoić sobie określone umiejętności niż w jakimś innym okresie”. W badaniach zauważa się bezpośredni związek pomiędzy dojrzałością motoryczną a wynikami w uczeniu się [Raczek 2010]. Zauważa się również, że „dzieci o małym zasobie umiejętności ruchowych i nikłej sprawności ogólnej gorzej adaptują się do wymagań stawianych przez szkołę i wykazują trudności w dostosowywaniu się do grona rówieśników. Z drugiej strony nadmierna gotowość do ruchu, brak możliwości koncentracji na jednej czynności mogą być powodem poważnych kłopotów wychowawczych i podstawowym źródłem trudności w przyswajaniu umiejętności nie tylko

natury ruchowej” [Osiński 2003, s. 66]. Dlatego rozwój intelektualny powinien iść w parze z rozwojem motorycznym.

Również w przypadku rozwoju motorycznego mówi się o zjawisku „okresów krytycznych” o podwyższonej sensytywności organizmu. Zjawisko to nie jest jeszcze do końca wyjaśnione naukowo, a nawet dyskusyjne, ze względu na duże zindywidualizowanie torów rozwojowych każdego dziecka. Warto jednak podkreślić, że o ile rozwój właściwości intelektualnych związanych z dojrzewaniem układu nerwowego jest procesem w miarę zintegrowanym, o tyle, ze względu na heterochroniczny charakter rozwoju zdolności motorycznych, uzasadnione jest mówienie o okresach sensytywnych w odniesieniu do każdej ze zdolności motorycznych osobno [Szopa, Mleczek, Żak 1996], a nawet indywidualnie w odniesieniu do każdego dziecka. Raczek [1989] określa te okresy jako ostatni moment, w którym powinna nastąpić stymulacja, aby osiągnąć najlepsze efekty, choć Szopa [1998] uważa, że trudno mówić o takich okresach, skoro ludzki organizm charakteryzuje się wytrenowalnością i zmianami organizacyjnymi na każdym z etapów życia. Wydaje się jednak, że oba twierdzenia nie pozostają w sprzeczności, lecz się uzupełniają.

Oczywiste jest, że istnieje możliwość wytrenowania różnych zdolności motorycznych w każdym etapie życia, ale podatność, plastyczność i trwałość zmian adaptacyjnych będą się różnić na każdym z etapów i u każdego człowieka. Potwierdzają to również badania i obserwacje prowadzone przez Raczkę [2001] zwracające uwagę na konieczność zerwania z liniowym modelem pojmowania rozwoju motoryczności człowieka, którego nie określają proste prawa deterministyczne. Dzisiaj powinniśmy ten rozwój rozważać raczej w kategoriach wielopłaszczyznowych wpływów, oddziaływań i zmian. Rozwój psychomotoryczny (jego tempo i kierunek) uzależniony jest bowiem od jakości i różnorodności dostarczanych człowiekowi bodźców i doświadczeń. Takie ujęcie pozwala dostrzec możliwości rozwojowe na każdym z etapów życia aż do późnej starości. Każę nam też inaczej spojrzeć na pracę z dziećmi i młodzieżą uzdolnioną ruchowo.

Można zatem powiedzieć, że ważny jest nie tyle okres, w którym najlepiej rozwijać daną zdolność motoryczną w przebiegu rozwoju ontogenetycznego, ale sposób w jaki się to robi. Raczek [2010, s. 264] zwraca uwagę, że „efektywność procesu usprawnienia warunkują przede wszystkim następujące czynniki:

- poziom dojrzałości funkcjonalnej i indywidualna dynamika przemian rozwojowych,
- hierarchicznie uporządkowana kolejność rozwoju strukturalno-ruchowego,
- zmienność wymogów środowiskowych,
- modelowe wymagania uprawianej dyscypliny sportowej”.

Mimo iż pewne reguły rozwojowe wydają się mieć zastosowanie do całej populacji, to jednak dla każdego dziecka okres sensytywny może przypadać na inny moment rozwojowy pomiędzy 11 a 15 rokiem życia, a nawet do 18 lat. Wiemy, że rozwój zdolności siłowych jest silnie skorelowany z przyrostem masy mięśniowej, którego szczyt występuje krótko po pojawieniu się szczytu szybkości wzrastania wysokości ciała. Jest to moment, w którym następuje gwałtowny przyrost masy ciała, a u dziewcząt szczególnie nieaktywnej tkanki tłuszczowej, a u chłopców masy mięśniowej. Przy równoczesnych zmianach proporcji ciała wpływa to na stosunek siły bezwzględnej do masy ciała [Osiński 2003]. Nie oznacza to, że w innych okresach rozwijanie zdolności siłowych będzie bezproduktywne czy bezcelowe. Wręcz przeciwnie. Należy mieć jednak na uwadze pewne aspekty rozwojowe dziecka. Poddawane zbyt wczesnie dużym obciążeniom siłowym może osiągać mniejszą wysokość docelową ciała na skutek deformacji nie w pełni ukształtowanej struktury kostno-mięśniowej (np. koślawość kończyn). Z kolei brak wysiłków siłowych z pokonywaniem oporu własnego ciała we wczesnych etapach rozwoju może prowadzić do niewykształcenia prawidłowej masy mięśniowej. Może to skutkować problemami z utrzymywaniem wyprostowanej postawy ciała, a w konsekwencji skrzywieniami kręgosłupa, co może być dodatkowo

pogłębiane przez sedenteryjny tryb życia dzisiejszej młodzieży. Zatem są to sprawy złożone i wzajemnie powiązane. Ale, jak już wcześniej wspominaliśmy, w różnych dyscyplinach sportowych potrzebne są inne konfiguracje predyspozycji, zdolności i umiejętności ruchowych. Aby zilustrować to przykładem, odnoszącym się do dynamiki rozwoju i różnych uwarunkowań oraz zależności w przypadku zdolności siłowych, posłużymy się przykładem jednej z lekkoatletycznych konkurencji (rzut młotem) wymagającej od miotacza kilku połączonych zdolności i kompetencji ruchowych.

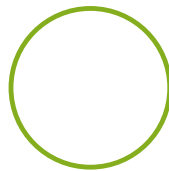
Szukając uczniów uzdolnionych do rzutu oszczepem, będziemy zwracać uwagę na kogoś, kto ma dobrze rozwinięty układ mięśniowy, dający szansę na rozwinięcie odpowiedniej siły. Jednocześnie powinien dysponować dużą prędkością wykonywania ruchów (wynikającą z szybkości skurczów mięśniowych) i wysoką koordynacją, potrzebną do skoordynowania szybkiego biegu z oszczepem, wykonania rzutu z dużą siłą. Po wykonaniu rzutu następuje przecież wyhamowanie przed linią końcową, często połączone z planowanym upadkiem. Jak wynika z analiz Maszczyka [2006], ktoś, kto chciałby uzyskiwać sukcesy sportowe w rzucie oszczepem, powinien szybko i trwale się uczyć oraz wykazywać ochotę do wytężonej pracy wysiłkowej o charakterystyce szybkościowo-siłowej. Z kolei w rzucie młotem, oprócz tych aspektów, ważny jest jeszcze zasięg rąk i ich długość.

Zmiany somatyczne związane z wchodzeniem w okres pokwitania wpływają też na dynamikę rozwoju zdolności wytrzymałościowych co ma związek z uwidaczniającymi się dymorficznymi różnicami pomiędzy dziewczynkami a chłopcami. Zdolności te bazują na wydolności i sprawności funkcjonowania układów krążeniowego i oddechowego oraz możliwościach wykorzystywania odpowiednich do rodzaju wysiłku źródeł energetycznych. Ważna jest też prawidłowa termoregulacja, której mechanizm rozwija się w dłuższym czasie. W celu pełnego wykorzystania możliwości w wieku dojrzałym niezbędne jest ich stymulowanie w okresach wcześniejszych. Ale należy robić to rozsądnie i z umiarem. Mechanizmy termoregulacji rozwijane mogą być dość wcześnie przez zwykłe zabawy ruchowe na świeżym powietrzu w każdej z pór roku, szczególnie w okresach chłodniejszych. Paradoksalnie jednak niektórzy rodzice, nie zdając sobie sprawy z pozytywnego i uodparniającego oddziaływania takiej aktywności, negują jej potrzebę albo wręcz zwalniają dzieci z takich zajęć, chcąc oszczędzić im trudów i potencjalnych zachorowań. W rzeczywistości wyrządzają dziecku dużą krzywdę, uniemożliwiając pełne rozwinięcie potencjału zdrowotnego własnego dziecka. Rozwój dziecka mógłby przebiegać całkiem inaczej, gdyby rodzice zechcieli organizować własnym dzieciom wysiłki tlenowe na świeżym powietrzu od wczesnego dzieciństwa, oczywiście w formie zabaw i gier, a nie ćwiczeń czy treningu. Gdyby czynili to bez względu na warunki atmosferyczne, dziecko miałoby większą odporność immunologiczną, byłoby z pewnością zdrowsze i tym samym mniej podatne na różne choroby. Należy przy tym pamiętać, że tętno spoczynkowe 6-letniego dziecka waha się pomiędzy 75–115 skurczów serca na minutę, a maksymalne może osiągać wartość ponad 200 [Sulisz 2000], ale warunki atmosferyczne mogą mieć również duży wpływ na pracę serca. U osoby wchodzącej w okres dojrzewania biologicznego (11–13 lat) średnia wartość skurczów serca na minutę w spoczynku (pomiędzy 70–80) może się zmieniać w zależności od aktualnej budowy ciała, stanu zmęczenia, emocji czy pory dnia albo wspomnianych czynników atmosferycznych. Również wartość maksymalna (zwykle około 200–210 skurczów serca na minutę) może ulegać wahaniom w zależności od rodzaju wysiłku, jego przebiegu i emocji, które generuje [Bronikowski 2008]. Z kolei u zdrowej osoby w wieku dorosłym spoczynkowa wartość skurczów serca na minutę waha się pomiędzy 60–70, a maksymalna wartość może osiągać wartość 200 skurczów na minutę, ale przy braku treningu zdrowotnego maleje średnio o 10 skurczów co dekadę, co wpływa na obniżanie się możliwości wytrzymałościowych organizmu.

W przypadku rozwoju zdolności szybkościowych sprawa wydaje się jeszcze bardziej skomplikowana. Z jednej strony rozwój szybkości związany jest z poprawą funkcjonowania układu nerwowego

(przyspieszenie przewodnictwa nerwowego, lepsza innerwacja mięśni), co wpływa również pośrednio na rozwój zdolności koordynacyjnych. Z drugiej strony struktura mięśnia jest mocno zdeterminowana genetycznie, szczególnie proporcje włókien szybko- i wolnokurczliwych. Dlatego czasami zdarza się, że progres w zakresie szybkości przemieszczania się całego ciała może nie być adekwatny do wkładanego wysiłku, ale znaczącej poprawie ulegnie czas reakcji, szybkość ruchów poszczególnych części ciała czy ich częstotliwość. W rozwoju zdolności szybkościowych również wiele zależy od sprawności wykorzystania adekwatnych źródeł energetycznych. Zapewnienie odpowiedniej energii jest niezbędne również w odniesieniu do rozwoju zdolności koordynacyjnych. Bazują one przecież na pracy układu nerwowego, a przede wszystkim mózgu, który jest organem bardzo energochłonnym.

Jak staraliśmy się wykazać, sprawa rozwoju zdolności motorycznych jest złożona i wymaga świadomego indywidualizowania działań. „Rezerwy potencjału można uwolnić jedynie przez systematyczną, intensywną i specyficzną stymulację” [Raczek 2010, s. 268]. Warto też pamiętać, że w przypadku niektórych zdolności, niezbędnych dla różnych dyscyplin sportowych, korzystniejsze jest pewne spowolnienie rozwoju, by przyspieszyć dynamikę w okresie pokwitania, a nawet czasami i po nim. Wydaje się, że zbyt często zapominają o tym trenerzy grup młodzieżowych, którzy w pogoni za wynikiem (sukcesem) sportowym dobierają (czasem nieświadomie) do zespołów tych, którzy są bardziej dojrzałi biologicznie. Taka selekcja daje przewagę i sukcesy zawodnikom szybciej dojrzewającym, ale zwykle jest to przewaga pozorna i krótkotrwała, a nadmierne eksploatowanie fizyczne czy niewłaściwie prowadzony proces szkoleniowy prowadzą do stagnacji, a czasami nawet regresu możliwości. W konsekwencji do wczesnej rezygnacji ze sportu.



Rozdział 6

Identyfikacja uczniów uzdolnionych ruchowo



Pierwsza nieformalna identyfikacja uzdolnień ruchowych może być przeprowadzona przez rodziców poprzez obserwację dziecka podczas zabaw ruchowych, także podczas wykonywania innych czynności (np. wycinanie, kolorowanie, układanie puzzli). Warto wtedy zwrócić uwagę na takie aspekty, jak:

- czas wykonywania zadań ruchowych (jeśli jest krótszy od innych rówieśników, ale zadanie wykonane jest z najwyższą jakością może to świadczyć o pewnych uzdolnieniach manualnych, później ruchowych całego ciała);
- zasób podstawowych umiejętności ruchowych i sportowych, który jest wykorzystywany przez dziecko w różny, często nieschematyczny sposób w sytuacjach nowych, złożonych zadań ruchowych (jest przydatny na etapie treningu wszechstronnego w każdej dyscyplinie sportu);
- szybkość opanowywania złożonych zadań ruchowych przy stosunkowo niewielkiej liczbie popełnianych błędów i dużej zgodności struktury ruchu i poprawności technicznej (jest przydatna np. w sportach technicznych wymagających nawyków otwartych);
- wytrwałość w doskonaleniu własnych zdolności i umiejętności przy wysokim poziomie możliwości (wysoki poziom potencjału) i silnej osobowości (są przydatne np. w sportach wytrzymałościowych);
- wysoki poziom kompetencji poznawczych charakterystyczny dla dyscyplin wymagających myślenia strategicznego (jest przydatny np. w grach zespołowych, sportach indywidualnych w bezpośredniej walce);
- wysoki poziom automatyzacji nawyków ruchowych wynikający z wzmożonej częstotliwości (jest przydatny np. w sportach wymagających nawyków zamkniętych).

Należy jednak pamiętać, że w większości współczesnych sportów, również i w tańcu nowoczesnym, aby osiągnąć sukces niezbędny jest wysoki poziom prawie wszystkich wymienionych powyżej zdolności, umiejętności i kompetencji. Rodzice nie zawsze wiedzą jednak, w jaki sposób zidentyfikować takie uzdolnienia. Można skorzystać ze stron internetowych opisujących testy uzdolnień sportowych, choć często zawierają one zestawy testów o dużym stopniu rozproszenia – od testów sprawnościowych aż po testy psychologiczne, ale bezpośredni kontakt i pomoc fachowców bywają w tym zakresie niezbędne. Jednak i w tym przypadku należy wykazać się dużą ostrożnością. Bywa, że trener widząc dziecko o wszechstronnych zdolnościach ruchowych, próbuje zatrzymać je w swoim klubie, nawet jeśli dyscyplina jest dla niego nieodpowiednia. Dziecko o wszechstronnych uzdolnieniach ruchowych to w dzisiejszych czasach rzadkość!

Całkiem inne możliwości identyfikacji uzdolnień ruchowych (sportowych i tanecznych) ma nauczyciel wychowania fizycznego. Za pomocą prostych zadań ruchowych bądź odpowiednio przemyślanych gier może rozpoznać predyspozycje do niektórych rodzajów aktywności ruchowej. Jest wielce prawdopodobne, że dziecko, które w wieku 6 lat charakteryzuje się większą szybkością w biegu na 20 metrów niż jego rówieśnicy, będzie również szybsze w wieku 10 lat, ponieważ szybkość jest w dużej mierze zdeterminowana genetycznie. Jednak to, czy będzie szybsze od rówieśników w wieku 15 lat i później, zależy będzie o tego, czy będzie tę zdolność rozwijało, i jak systematycznie. Obserwując jego rozwój powinniśmy zauważyć utrzymywanie się tendencji, zatem w wieku 10 czy 13 lat powinien być również szybszy od rówieśników na dystansie 50 metrów. Może to wskazywać, że dane dziecko ma uzdolnienia w kierunku lekkoatletycznych konkurencji szybkościowych (sprinty, skok w dal). Szybkość jest jednak elementem potrzebnym w niemal każdym sporcie, zatem może też, przy odpowiednim rozwijaniu innych uzdolnień i umiejętności, z powodzeniem sprawdzać się np. w grach zespołowych czy pływaniu. Warto też orientować się w możliwościach dzieci na każdym z etapów ich rozwoju. Przykładowe wyniki zdolności szybkościowych uczniów badanych w Polsce prezentujących poziom zdecydowanie powyżej średniej zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki biegów na krótkim dystansie prezentujące poziom zdecydowanie powyżej średniej dla danych kategorii wiekowych

Wiek	Bieg 20 metrów [s] ¹			Bieg 50 metrów [s] ²		
	6 lat	7 lat	9 lat	10 lat	13 lat	16 lat
Dziewczęta	4,2	4,1	3,9	6,9	6,5	6,4
Chłopcy	4,2	4,0	3,8	6,4	5,8	5,5

Źródło: 1. Bronikowski M., Pilaczyńska-Szcześniak Ł., Kantanista A., Kasprzak Z., Lisowski P. (2011). „Jestem aktywny i jem zdrowo – żyję kolorowo”. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wydawnictwo Miejskie Poznań, Poznań (poradnik dostępny jest też w wersji online na stronie www.ore.edu.pl); 2. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka Dobosz S. (2005). Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Kryteria pomiaru wydolności organizmu testem Coopera. Studia i Monografie nr 94, AWF Warszawa.

W badaniach europejskich chłopcy i dziewczęta w przedziale wiekowym 6–9 lat osiągnęli porównywalne wyniki w biegu na 20 metrów [Beck&Bös 1995].

Z kolei w próbie biegu na 50 metrów od lat prowadzone są w Polsce badania populacyjne młodzieży [Przewęda, Dobosz 2003, Pilicz i współ. 2005]. W tabeli 1 przedstawiono średnie wyniki biegu na 50 metrów chłopców i dziewcząt, którzy uzyskiwali 90 punktów (na 100 możliwych), czyli zdecydowanie wyróżniali się spośród rówieśników. Ale uzyskiwanie wyników wyróżniających jakiegoś ucznia spośród rówieśników uzależnione jest od przebiegu jego procesów dojrzewania i właściwsze byłoby odniesienie wyników do adekwatnego wieku kalendarzowego w cyklu kwartalnym. Szybsze tempo dojrzewania przyczynia się do zwiększenia masy mięśniowej, co z kolei może przełożyć się na dalsze podtrzymywanie przewagi nad rówieśnikami. Jednak różnica może wynikać z dodatkowego wzmocnienia zdolności siłowych u uczniów wcześniej dojrzewających. U później dojrzewających nastolatków dopiero za jakiś czas przyrost masy mięśniowej pozwoli na zniwelowanie dysproporcji siłowych, co może przyczynić się również do zmniejszenia różnic w szybkości. Wiele zależy od tego, w jaki sposób zdolności te będą rozwijane.

Jedną z możliwości rozwijania szybkości i jednocześnie rozbudzania potrzeby samodoskonalenia jest stworzenie takiej sytuacji dydaktycznej, w której odpowiedzialność za uzyskanie jak najlepszego wyniku jest podzielona pomiędzy nauczyciela a ucznia. Sytuację opisuje poniższy przykład.

Nauczyciel znając średnie wyniki uzyskiwane przez 15-latków na dystansie 100 metrów (załóżmy, że czas ten wynosi 15 sekund), prosi każdego z uczniów o zaznaczenie palikiem dystansu, który uważa, że jest w stanie przebiec w czasie 15 sekund. Oczywiście, należy założyć, że dystans ten może być różny dla każdego z uczniów – niektórzy ustawią sobie linię końcową w odległości 80 metrów, inni w odległości 90 metrów, być może znajdą się też i tacy, którzy ustawią sobie palik końcowy w odległości 110 metrów. W każdym przypadku dystans będzie dostosowany do indywidualnej samooceny zdolności szybkościowych. Sytuację należy tak zorganizować, aby po pierwszej próbie biegu, gdy każdy z uczniów przekona się, czy udało mu się pokonać wyznaczony przez siebie dystans w założonym czasie, miał on szansę dokonać korekty – zwiększyć dystans, jeśli nie docenił swoich możliwości bądź go zmniejszyć albo przyspieszyć bieg, jeśli „przecenił” swoją szybkość za pierwszym razem. Taka sytuacja, poza odpowiedzią na pytanie o możliwości szybkościowe każdego z uczniów, daje nauczycielowi (czy trenerowi) możliwość obserwacji cech wolicjonalnych poszczególnych uczniów – kto będzie chciał się poprawić, kto podwyższył sobie poprzeczkę wymagań, a kto wręcz odwrotnie. Jest to też pewien sposób na identyfikację uczniów uzdolnionych ruchowo.



Badania sprawności fizycznej dzieci z klasy I w projekcie „Zdrowe dzieci w zdrowej społeczności”. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.

Innym sposobem rozwiązywania takich sytuacji może być np. przeprowadzenie aukcji, która miałaby wyłonić tych, którzy zadeklarują próbę uzyskania najlepszego wyniku. Jeśli uda im się sprostać zadaniu, należy takie zachowanie nagrodzić. Formę aukcji można z powodzeniem wykorzystywać na dłuższych dystansach, na których dużą rolę odgrywają czynniki wolicjonalne. Aukcją można rozpocząć od pytania: Kto przebiegnie 1000 metrów w czasie krótszym niż 4,30 min? (średni czas dla chłopców w wieku 13 lat); 4 minuty (dla chłopców w wieku 16 lat). Po raz pierwszy, po raz drugi, po raz trzeci – Jest zakład o ocenę celującą! A dodatkowo można zmobilizować tych, którzy są mniej asertywni, zaznaczając, że kto przebiegnie szybkiej od ostatniego licytującego również dostanie ocenę celującą.

W przypadku oceny wytrzymałości krążeniowo-oddechowej u dzieci można zastosować prosty test 6-minutowego biegu dookoła prostokąta o wymiarach 18x9 metrów (boisko do siatkówki). Wyniki, określone liczbą pokonanych okrążeń, bądź metrami pokonanego dystansu, można porównać do tych, uzyskiwanych przez dzieci polskie [Bronikowski i współ., 2011], które przedstawiono w tabeli 2. Warto zaznaczyć, że wyniki te są porównywalne do tych, uzyskiwanych przez dzieci w tym samym wieku w badaniach europejskich [Beck&Bös 1995]. Dla starszych dzieci i młodzieży dobrym miernikiem poziomu zdolności wytrzymałościowych może być bieg na długim dystansie (np. test Coopera) lub 20-metrowy bieg wahadłowy z baterii testów Eurofit.

W teście Coopera chodzi o ocenę tlenowych możliwości organizmu i korelację pomiędzy maksymalnym poborem tlenu a dystansem przebiegniętym w czasie 12 minut. Test jest dość prosty w przeprowadzeniu i w związku z tym powszechnie stosowany w różnych sytuacjach edukacyjnych. Należy jednak pamiętać, że powinien być wykorzystywany przede wszystkim do celów diagnostycznych. Nie powinien służyć do wystawiania ocen, chyba, że w kontekście poczynionych postępów, poprawy wyniku czy innej aktywności będącej efektem pracy własnej. W tabeli 2 zestawiono wyniki ponadprzeciętne osiągnięte w badaniach przeprowadzonych na populacji młodzieży polskiej [Pilicz i współ. 2005]. Pod

uwagę należy wziąć jednak zarówno indywidualnie zróżnicowane tempo rozwoju biologicznego, jak i okoliczności biegu (na stadionie, w terenie, w upalny dzień, w ramach obowiązkowych lekcji itd.), które mogą mieć wpływ na uzyskany wynik końcowy.

Tabela 2. Wyniki 6-minutowego biegu oraz testu Coopera prezentujące poziom zdecydowanie powyżej średniej dla danych kategorii wiekowych

Wiek	6-minutowy bieg [liczba okrążeń / m] ¹			Test Coopera [m] ²		
	6 lat	7 lat	9 lat	10 lat	13 lat	16 lat
Dziewczęta	18,5 / 990	18,0 / 970	20,0 / 1080	2330	2440	2400
Chłopcy	19,0 / 1026	19,0 / 1026	21,0 / 1134	2600	2890	3070

Źródło: 1. Bronikowski M., Pilaczyńska-Szcześniak Ł., Kantanista A., Kasprzak Z., Lisowski P. (2011). „Jestem aktywny i jem zdrowo – żyję kolorowo”. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wydawnictwo Miejskie Poznań, Poznań (poradnik dostępny jest też w wersji on-line na stronie www.ore.edu.pl); 2. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S. (2005). „Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej”. AWF Warszawa.

O wiele bardziej wymagający (organizacyjnie i sprawnościowo) jest 20-metrowy wytrzymałościowy bieg wahadłowy z baterii testów Eurofit. Do jego przeprowadzenia potrzebny jest odcinek o długości większej niż 20 metrów, aby możliwe było bezpieczne przeprowadzenie próby oraz odtwarzacz kaset, CD (bądź inne urządzenie mogące emitować sygnał dźwiękowy) i plik z dobrze wyskalowanym zapisem dźwiękowym nadającym tempo biegu. Zadaniem osoby podejmującej tę próbę wytrzymałościową jest pokonywanie 20-metrowego odcinka w określonym czasie pomiędzy kolejnymi sygnałami dźwiękowymi. Test ten ma charakter progresywny, ponieważ szybkość sygnałów wzrasta z każdą minutą (każda minuta oznacza wyższy poziom) i dlatego odcinki muszą być pokonywane z coraz to większą szybkością. Spóźnione dobiegnięcie na linię końcową (po kolejnym sygnale) kończy próbę. Wynik przedstawiony jest w postaci liczby pokonanych odcinków 20-metrowych. Dostosowywanie się do zwiększającego się tempa przy narastającym zmęczeniu mięśni i długu tlenowym jest uzależnione od wydolnościowych możliwości organizmu, cech wolicjonalnych, ale też w pewien sposób pokazuje również potencjał danego ucznia. W wieku 10 lat najlepsi chłopcy potrafią pokonać 65, a dziewczynki 55 odcinków 20-metrowych, a w wieku 13 lat chłopcy 85 odcinków, a dziewczęta powyżej 65. Natomiast w wieku 16 lat najlepsi chłopcy wykonują ponad 100 powtórzeń 20-metrowego odcinka, przy wzrastającym z minuty na minutę tempie biegu. Z kolei najlepsze 16-letnie dziewczęta potrafią pokonać ten odcinek ponad 65 razy [Stupnicki, Przewęda, Milde 2003].

Skoczność jest zdolnością, w której duże znaczenie ma siła eksplozywna związana po części z budową genetyczną samych mięśni. Ale inne znaczenie ma skoczność w okresie wczesnoszkolnym, w którym współzależny w dużej mierze również od koordynacji, a inne w okresie dojrzewania, w którym zależy w większym stopniu od rozwoju siły mięśni nóg. Poniżej w tabeli 3 przedstawiono wyniki uzyskiwane przez badane dzieci polskie w próbie skoku w dal z miejsca.

W młodszych wiekach szkolnym sam wynik skoku w dal nie daje pełnego obrazu możliwości ucznia w zakresie zdolności skocznościowych. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę na to, czy dziecko wykonuje skok w sposób skoordynowany, czy łąduje na obie stopy, czy umie po skoku utrzymać równowagę. Z kolei dla starszej kategorii uczniów powyżej 10. roku życia w tabeli 3 przedstawiono średnie wyniki uzyskane przez uczniów, którzy uzyskiwali 90 pkt. na 100 możliwych. Warto pamiętać, że być może znajdują się i tacy, którzy będą mogli skoczyć jeszcze dalej. Najważniejsze, aby przy tego rodzaju próbach zapewnić całkowicie bezpieczne warunki.



Badanie sprawności fizycznej dzieci z klasy I w ramach projektu „Zdrowe dzieci w Zdrowej Społeczności”. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.

Tabela 3. Wyniki w próbie skoku w dal z miejsca prezentujące poziom zdecydowanie powyżej średniej wyników uzyskanych dla danych kategorii wiekowych

Wiek	Skok w dal z miejsca [cm] ^{1,2}					
	6 lat	7 lat	9 lat	10 lat	13 lat	16 lat
Dziewczęta	125	133	178	213	238	245
Chłopcy	133	141	161	220	255	298

Źródło: 1. Bronikowski M., Pilaczyńska-Szcześniak Ł., Kantanista A., Kasprzak Z., Lisowski P. (2011). Jestem aktywny i jem zdrowo – żyję kolorowo. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wydawnictwo Miejskie Poznań, Poznań (poradnik dostępny jest też w wersji on-line na stronie www.ore.edu.pl); 2. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S. (2005). Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Kryteria pomiaru wydolności organizmu testem Coopera. Studia i Monografie nr 94, AWF Warszawa.

Przytoczone przykłady testów należy traktować jedynie jako narzędzie pomocnicze, a ocena poziomu zdolności motorycznych nie powinna wpływać na oceny uzyskiwane przez ucznia z wychowania fizycznego. Należy pamiętać, że w ramach kryteriów oceny z tego przedmiotu oceniany powinien być nakład pracy i wysiłek oraz poczyniony w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego postęp, w tym również w zakresie troski o własne ciało i zdrowie. Warto zaznaczyć również, że nauczyciele wychowania fizycznego i trenerzy grup młodzieżowych powinni również unikać nadmiernej eksploatacji uczniów uzdolnionych ruchowo, wykorzystywanych często do udziału we wszystkich formach międzyszkolnej rywalizacji! Może to skutkować przeciążeniami i częstymi kontuzjami, albo prowadzić do zmęczenia psychicznego i zniechęcenia do aktywności fizycznej w późniejszym wieku.

Ciekawym źródłem informacji pomocnym w ocenie uzdolnień ruchowych dziecka może być strona Narodowego Centrum Badania Kondycji Fizycznej Polaków (<http://demo.ncbkf.pl>), na której znaleźć można wyniki wszystkich prób zarówno Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej, jak i Eurofitu, w odniesieniu do kategorii wiekowych 6–20 lat. Wyniki przedstawione są w podziale na kwartalne kategorie wieku, co pozwala na zmniejszenie błędu oszacowania. Na tej stronie zainteresowani znajdują kalkulator sprawności fizycznej pozwalający każdemu rodzicowi, nauczycielowi i uczniowi na podstawie uzyskanych wyników obliczyć poziom sprawności względem rówieśników.

Całkiem inaczej przedstawia się sprawa oceny **uzdolnień ruchowych**. W przypadku testowania uzdolnień ruchowych zwraca się uwagę na: a) „uzdolnienia łatwego przyswajania nowych umiejętności ruchowych i gotowości do ich zastosowania w szybko i często zmieniających się warunkach, i b) uzdolnienia do znoszenia dużych obciążeń organizmu” [Pilicz 2002, s. 182]. Dobór prób jest jednak trudny, gdyż wykonywane zadania ruchowe nie powinny być wcześniej znane osobom badanym. Jak twierdzi Pilicz [2002, s. 182] „powinny też być oparte na ocenie uzdolnień elementarnych, a nie szczegółowych, gdyż każda sprawność zależy od elementarnych uzdolnień”. Generalnie ocena uzdolnień ruchowych powinna prowadzić do uzyskania odpowiedzi na pytanie o zasób predyspozycji i podstawowych form ruchu, które mogą decydować o szybkim, trwałym i dokładnym przyswajaniu nowych ruchów i wyznaczać możliwość uzyskania znaczącego progresu w efekcie prawidłowego szkolenia. Pilicz [2002] opisuje test uzdolnień ruchowych Johnsona-Metheny, na który składają się próby przewrotu w przód i w tył, przeskoku z półobrotami na przemian w prawo i lewo oraz przeskoku z pełnymi obrotami. Wydaje się, że zdecydowanie lepiej jest, jeśli oceny takiej dokonywano by w trakcie rzeczywistej zabawy (choćby treningowej) w ramach odpowiednio zaplanowanych zadań czy gier ruchowych. Do takich celów można wykorzystać również ćwiczenia koordynacyjne z kilkoma przyborami. Szybkość opanowywania nowych zadań, w których stopniowo zwiększa się skalę trudności i złożoności zadań ruchowych (np. przez dodanie kolejnej piłki, bądź włączenie jeszcze jednego partnera do ćwiczenia) pozwala wyciągnąć podstawowe wnioski o zakresie zdolności uczenia się nowych umiejętności ruchowych.

Przykładem gry, w której można rozpoznać pierwsze symptomy uzdolnień ruchowych u 8-letnich uczniów jest np. gra w Cztery ognie². W trakcie gry, w której uczeń stara się unikać skutia z każdej z czterech stron, ma on szansę na wykazanie się dobrą orientacją przestrzenną i koordynacją. Jeśli dodatkowo będzie aktywnie włączał się w przechwytywanie piłki i kucie przeciwników, będzie można zaobserwować bogactwo repertuaru jego rzutów i zwodów. Z kolei dla uczniów 10-letnich można wykorzystać np. grę Kłyddycz (opisaną przez nas w dalszej części niniejszego poradnika), w której można dokonać wnikliwej obserwacji ucznia pod kątem myślenia taktycznego w trakcie trzech różnych gier i dużej zmienności wykorzystanego sprzętu sportowego. Do oceny uzdolnień uczniów 12-letnich można wykorzystać np. grę Football amerykański ringiem³, a dla uczniów starszych opisaną w dalszej części poradnika grę Komórkowe pięć podań. W powyższych grach doskonale widać, czy dany uczeń rozumie strategię gier zespołowych. Będzie to widoczne w takich elementach, jak: uwalnianie się od krycia przeciwnika, wychodzenie na dogodną pozycję, tworzenie przewagi liczebnej, przeniesienie ciężaru gry z jednej strony boiska na drugą czy np. rozgrywanie szybkiego ataku albo ataku pozycyjnego. Wszystkie te umiejętności taktyczne pozwalają na rozpoznanie, czy dany uczeń potrafi „czytać grę”. Takie informacje, wraz z danymi o poziomie rozwoju zdolności motorycznych poszczególnych uczniów, mogą

² Szczegółowy opis gry znaleźć można w opracowaniu autorstwa M. Bronikowski i współ. Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe, Skrypt nr 146, AWF Poznań 2007.

³ Szczegółowy opis gry znaleźć można w opracowaniu autorstwa M. Bronikowski i współ. Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe, Skrypt nr 146, AWF Poznań 2007.

stworzyć obraz uzdolnień ruchowych i wskazać potencjalne kierunki rozwoju i dyscypliny sportowe, w których takie uzdolnienia mogłyby być najbardziej przydatne.

Od kilku lat obowiązują w Polsce nowe przepisy dotyczące zasad kwalifikacji dzieci i młodzieży do zajęć sportowych. Ważne jest, że coraz częściej uwzględnia się w nowelizacjach wszelkie formy taneczne, które dla tysięcy osób są podstawową aktywnością fizyczną.

Chociaż identyfikacja talentu i procesy jego rozwoju są ważnymi elementami wielu programów tańca, jednak samo pojęcie talentu tanecznego jest trudne do określenia, a jego identyfikacja często polega na intuicyjnych orzeczeniach. Według Lewisa [1988, s. 48] są to pewne zachowania, które pozwalają odkryć talent taneczny w wychowanku. Jego zdaniem „dziecko uzdolnione muzycznie: ma dobre poczucie rytmu i lubi poruszać się w takt melodii, posługuje się ekspresywnymi ruchami ciała dla okazania nastroju emocji, ma dobrą koordynację ruchów, lubi wystukiwać rytm, gdy gra muzyka, ma bujną wyobraźnię i świat fantazji.” Ponadto opracowano pewne narzędzia, jak testy sprawności fizycznej uwzględniające koordynację, testy wybranych umiejętności ruchowych (np. test Eurofit, Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej, FMS – *Functional Movement Screen*, koordynacjomierz, flamingo balance, test Hirtza, test rytmizacji ruchów Johnson-Metheny, testy gibkości), które mogą pomóc w identyfikacji uczniów najbardziej uzdolnionych tanecznie. Narzędzia te nie powinny jednak służyć do dokonywania selekcji czy stanowić podstawy do wystawienia uczniom ocen szkolnych.

Jak wynika z obserwacji, nie ma takiej twórczości zarówno użytkowej, jak i uznawanej za typowo artystyczną, która nie musi posłużyć się ciałem i jakąś jego zdolnością jako narzędziem ekspresji. Dotyczy to zarówno muzyki, która potrzebuje sprawnych strun głosowych i ich koordynacji, malarstwa, rysunku lub rzeźby, wykorzystujących zdolności manualne i precyzję, jak i tańca, który bezsprzecznie od wieków zaliczany był do ruchowej ekspresji artystycznej. Według źródeł historycznych taniec jest przypuszczalnie najstarszą ze sztuk. Był poprzednikiem myślenia symbolami słownymi i stał się środkiem ekspresji zdolnym wyrażać złożone treści w sposób kompleksowy i bezpośredni [Encyklopedia Życie Świata. Dzieje i wydarzenia, Historia Sztuki, 1998–2000].

„Taniec wymaga czasu na doskonalenie techniki, koordynacji, czy tzw. czucia scenicznego. Równocześnie trening taneczny koncentruje i rozwija w sobie wszystkie składowe sprawności fizyczne: siłę, wytrzymałość, zwinność, koordynację ruchową, orientację przestrzenną. Trening taneczny podejmowany od najmłodszych lat kształtuje również charakter, umiejętność koncentracji, siłę woli, jak też motywuje do podejmowania innych form aktywności ruchowej.” [Drohomirecka, Kloc, Kotarska 2010, str. 52]. Uczeń uzdolniony tanecznie charakteryzuje się:

- rozumieniem piękna i harmonią utworów muzycznych,
- reakcją na przerwę w muzyce,
- reakcją na zmiany tempa,
- swobodą poruszania się w różnych kierunkach z jednoczesną obserwacją przestrzeni wokół siebie,
- rozróżnianiem podstawowych cech tańców narodowych, regionalnych i towarzyskich,
- stosowaniem w praktyce podstawowych form towarzyskich obowiązujących podczas tańca (zaprasza do tańca, kulturalne zachowanie w tańcu),
- łatwością opanowania podstawowych układów tanecznych z wybranych tańców narodowych i towarzyskich,
- czynnym udziałem w imprezach szkolnych oraz lokalnych,
- osiągnięciem zadowolenia z uczestnictwa w zajęciach zespołu poprzez satysfakcję z udanych występów i efektów wspólnej pracy,
- umiejętnością współpracy w zespole, odczuwaniem poczucia więzi oraz odpowiedzialności za wspólną pracę.

W rozwijaniu talentów taneczno-rytmicznych przydatne jest kształtowanie wszechstronnych umiejętności. Taniec jest jedną z głównych form, dzięki której można uzewnętrznić stan emocjonalny. Stwarza on znakomitą okazję do nawiązywania znajomości, uczy elegancji i gracji, pełni m.in. „funkcję” ćwiczeń fizycznych. Jest bardzo ciekawą formą nie tylko ze względu na swoją różnorodność oraz szerokie możliwości rozwiązań ruchowych, ale co najważniejsze, rozwija wszechstronnie poprzez kontakt z innymi dziedzinami sztuki – muzyką, teatrem, plastyką. Dzięki temu rola tańca staje się znacznie szersza, wpływa on nie tylko na motorykę człowieka, ale także na jego rozwój kulturalny i duchowy. Również świadomość społeczna na temat tańca zwiększa się za sprawą popularyzowania tego rodzaju aktywności ruchowej w mediach – dzięki temu wiele rodziców decyduje się na wysłanie swoich dzieci do ośrodków tanecznych. W wielu krajach, również w Polsce, można zaobserwować nieustanny wzrost zainteresowania walorami dydaktyczno-wychowawczymi tańca. Najrozmaitsze formy tańca znalazły szerokie zastosowanie w szkolnictwie powszechnym oraz specjalnym. Badania nad wartością ruchu ludzkiego wyrażonym w tańcu zawdzięczamy przede wszystkim Rudolfowi Labanowi – autorowi nowoczesnej gimnastyki twórczej i ekspresyjnej. Weronika Sherborne to z kolei twórczyni Metody Ruchu Rozwijającego – metody stymulującej rozwój emocjonalny, społeczny, ruchowy i percepcyjny dziecka (metody opisane zostały w dalszej części poradnika).

Ponadto taniec stwarza szeroki wachlarz możliwości wyboru technik i stylów, dzięki czemu również nauczyciele wychowania fizycznego mogą znaleźć odpowiadający wychowankom rodzaj tańca. Niestety, jeszcze w wielu szkołach taniec ogranicza się tylko do przygotowania poloneza na ważne uroczystości. Warto jednak spojrzeć na taniec podczas lekcji wychowania fizycznego inaczej niż do tej pory, ponieważ angażuje on wiele sfer życia. Łączy elementy wysiłku fizycznego z odczuwaniem, przeżyciem oraz samoekspresją. Zdrowotne walory tańca to także zmiany w układach wewnętrznych oraz wzrost odporności organizmu. Ponadto każdy wysiłek zmniejsza stan napięć stresowych, poprawia samopo-



Występy uczestników turnusu dla osób niepełnosprawnych. Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.



*Występ uczestników International Dance Week w Gerlev Sport Academy Denmark.
Zdjęcie z kolekcji własnej autorów.*

czucie, wspomaga sprawność intelektualną. W tańcu występują rozmaite relacje, które stwarzają doskonałą płaszczyznę do tworzenia przeróżnych sytuacji wychowawczych (na które nauczyciel powinien być wyczulony, bacznie im się przyglądać i wyciągać wnioski).

Współczesna pedagogika odchodzi od wiedzy czysto encyklopedycznej, na pierwszym miejscu znajduje się kształcenie twórczej postawy wobec życia/świata. Umiejętność twórczego myślenia można kształcić również poprzez praktyczną działalność artystyczną. Należy zdawać sobie sprawę, iż zajęcia, na których realizujemy tematy taneczne, wymagają od nauczyciela wychowania fizycznego przygotowania ogólnopedagogicznego oraz specjalistycznego. Nauczyciel prowadząc tego typu zajęcia, powinien posiadać świadomość muzyczno-ruchowej treści i form prowadzenia ćwiczeń. Często jednak zdarza się, iż nauczyciele wychowania fizycznego rezygnują z prowadzenia zajęć tanecznych, argumentując takie postępowanie swoim słabym przygotowaniem muzycznym w tym zakresie czy też brakiem uzdolnień do prowadzenia tego typu zajęć.

Aby młodzież chętniej brała udział w zajęciach tanecznych, należy zadbać, w miarę możliwości, o odpowiednie warunki, bezpieczeństwo, strój, dobrze dobraną muzykę oraz właściwe nastawienie ćwiczących. Warto zaangażować uczestników zajęć do projektowania kostiumów, pozwolić na własne propozycje doboru utworów muzycznych. Należy umożliwić dzieciom i młodzieży pokaz ich dotychczasowej pracy (szczególnie tych, którzy przejawiają uzdolnienia taneczne). Uczniowie powinni mieć również szansę zmierzania się z innymi grupami tanecznymi w konkursach wojewódzkich, ogólnopolskich oraz międzynarodowych.

Obecny zasób technik tanecznych jest bardzo bogaty. Dobór form tanecznych do programów wychowania jest sprawą otwartą. Należy pamiętać jednak, iż preferowane są formy taneczne wynikające z naturalnych możliwości ruchowych człowieka, związane z upodobaniami estetycznymi oraz wyka-

zujące związek z całokształtem narodowej kultury tanecznej. Na przykład tańce narodowe pozwalają uczniom poznać tradycję i zwyczaje oraz piękno sztuki ludowej, a tym samym rozwijają poczucie więzi narodowej oraz patriotyzmu. Z kolei poznanie tańców innych kultur uczy tolerancji i szacunku dla innych, rozwija przyjaźnie międzynarodowe.

W kontekście tańca warto wspomnieć również o pracy z uczniem niepełnosprawnym, który także może przejawiać talent ruchowy w tym zakresie. Aby móc uznać ucznia niepełnosprawnego za uzdolnionego oraz mającego wysokie możliwości twórcze, wystarczy stwierdzić jego osiągnięcia w jednej z następujących kategorii:

- ogólne zdolności intelektualne,
- specyficzne uzdolnienia szkolne,
- twórczy i produktywny sposób myślenia,
- umiejętności przywódcze,
- zdolności artystyczne i sceniczne,
- umiejętności psychologiczne.

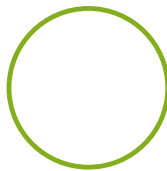
Oznacza to, że nawet dziecko z poważną dysfunkcją może zostać uznane za uzdolnione ruchowo dzięki wykazaniu dużego potencjału intelektualnego lub stwierdzenia wysokich osiągnięć przynajmniej w jednej z wyżej wymienionych sześciu dziedzin [Yewchuk, Lupart 1993]. Natomiast przykład procedury diagnozowania uczniów niepełnosprawnych jako uczniów uzdolnionych podaje Tassel-Baska [1995]. Procedura ta składa z pięciu etapów:

- diagnozy zdolności intelektualnych,
- oceny stopnia rozumienia tekstu czytanego w celu wykrycia różnic pomiędzy rozumieniem i stopniem jego trudności,
- określenie uzdolnień szkolnych,
- zebrania informacji od rodziców i nauczycieli o aktywności i zainteresowaniach dziecka, a także tych wszystkich wiadomości, które nie są mierzone za pomocą testów,
- indywidualne spotkanie z dzieckiem i próby ocenienia go jako uzdolnionego.

Znane są również programy oraz ujęcia modelowe na potrzeby kształcenia uzdolnionych i utalentowanych dzieci niepełnosprawnych. Jednym z tego typu programów jest *The Enrichment Triad Model*, który zawiera trzy kryteria: zdolności powyżej przeciętnej, kreatywność oraz wytrwałość w wykonywaniu postawionych zadań. Uzupełnia go tzw. model ruchowy przeznaczony dla młodzieży szkolnej niepełnosprawnej ruchowo [Yewchuk, Lupart 1993].

Podsumowując, nasze rozważania w kontekście pełnego rozwoju dziecka można stwierdzić, że jego rozwój jest wypadkową genetycznie uwarunkowanych predyspozycji, jakością doświadczeń i ukierunkowanych działań osób znaczących oraz społecznie i kulturowo uwarunkowanym wpływem środowiska. W przypadku każdego dziecka będzie on przybierał inną trajektorię i dynamikę, ale odpowiednio stymulowany może prowadzić do osiągnięcia sukcesów. Należy przy tym mieć świadomość, że być może nie w każdym przypadku będzie to oznaczać wymierne sukcesy sportowe na poziomie światowym. Wiele zależy od tego, jakie są okoliczności wzrastania i jakie oczekiwania względem dziecka kształtuje jego otoczenie, a przede wszystkim, czy są one zbieżne z jego własnymi oczekiwaniami. W trakcie wywiadu z 15-letnią zawodniczką, która była faworytką do zwycięstwa w jednym z turniejów, a zajęła 7 miejsce, kiedy padło pytanie o podsumowanie startu w zawodach ta młoda dziewczyna powiedziała: „Walka była wyrównana, przegrałam minimalnie, ale z trenerem mieliśmy plan, aby walczyć po prostu odważnie i prowadzić swoje akcje, a nie tylko patrzeć na wynik. I to udało mi się zrealizować. Zatem mogę powiedzieć, że jestem zadowolona i mam nadzieję, że zaprocentuje to w przyszłości.”

Dlatego też w pracy (i zabawie) z dziećmi należy stosować zasadę „dałem z siebie wszystko i to jest mój indywidualny rekord świata na dzisiaj, który będę starał się w przyszłości poprawić”. Warto w tym miejscu przytoczyć motto Pierre de Coubertina, twórcy nowożytnych igrzysk olimpijskich, który twierdził, że „nie liczy się wynik, a udział”. Takie podejście wymaga również zmian w sposobach oceniania i wspierania uzdolnień ruchowych (sportowych, tanecznych). Są one nie tylko pochodną rozwinięcia potencjału predyspozycji i zdolności motorycznych, ale też zależą od indywidualnych zdolności uczenia się, sprawności procesów adaptacji i akomodacji, w tym także w zakresie uczenia się umiejętności ruchowych, oraz wielu innych indywidualnie ukształtowanych składowych na co chcemy zwrócić uwagę w naszym poradniku.



Rozdział 7

Współpraca w środowisku
szkolnym i lokalnym ukierunkowana
na rozwój ucznia zdolnego.
Przykładowe programy identyfikujące
i wspomagające ucznia zdolnego



Nauczyciel wychowania fizycznego nie jest w stanie sam realizować zadań ukierunkowanych na rozwój ucznia zdolnego. Szkoła i wszystkie podmioty w niej działające odpowiadają za stworzenie warunków dla uczniów zdolnych w celu przekonania ich do konieczności ciągłego rozwoju oraz samodzielnej pracy. Na poziomie szkoły warunki do identyfikacji i rozwoju uczniów zdolnych ruchowo w największym zakresie powinni stwarzać prowadzący nauczyciel i inni nauczyciele wychowania fizycznego, wychowawca klasy, pedagog, psycholog, dyrektor szkoły. Ich zadania przedstawiono w tabeli nr 4. Wszystkie wymienione wyżej osoby powinny ze sobą współpracować, komunikując się i podejmując stosowne działania.

Tabela 4. Zadania związane z procesem identyfikowania i rozwoju ucznia zdolnego oraz główne osoby odpowiedzialne za realizację tych zadań w środowisku szkolnym

Zadanie	Prowadzący nauczyciel wychowania fizycznego	Inni nauczyciele Wychowania fizycznego	Wychowawca klasy	Pedagog/ Psycholog	Dyrektor szkoły
Identyfikacja zdolności ruchowych i innych zdolności ucznia	X			X	
Wyłonienie opiekuna ucznia zdolnego	X				X
Monitorowanie, analiza osiągnięć ucznia	X	X			
Przygotowanie ucznia do udziału w konkursach, olimpiadach	X				
Dostosowanie programu nauczania do potrzeb ucznia	X				
Umożliwienie indywidualnego toku, programu nauki	X		X	X	X
Rozwój oferty zajęć pozalekcyjnych	X	X			X
Wypracowanie systemu nagradzania i promowania każdego, najmniejszego nawet sukcesu uczniów i ich opiekunów					X (wraz z radą pedagogiczną)
Współpraca z rodzicami	X			X	X
Uwzględnienie w planie rozwoju zawodowego potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia pracy z uczniem zdolnym					X
Rozwijanie warsztatu pracy przez nauczycieli	X	X			X
Promowanie w środowisku ucznia zdolnego, występowanie o stypendium	X	X	X		X

Ze względu na codzienny kontakt pracowników szkoły z uczniem zdolnym, łatwiej stworzyć system wspierania ucznia w tym środowisku. Trudniejsze jest natomiast opracowanie systemu współpracy



Nauczyciele obradujący nad planem pracy z uczniami uzdolnionymi. Źródło Fotolia.

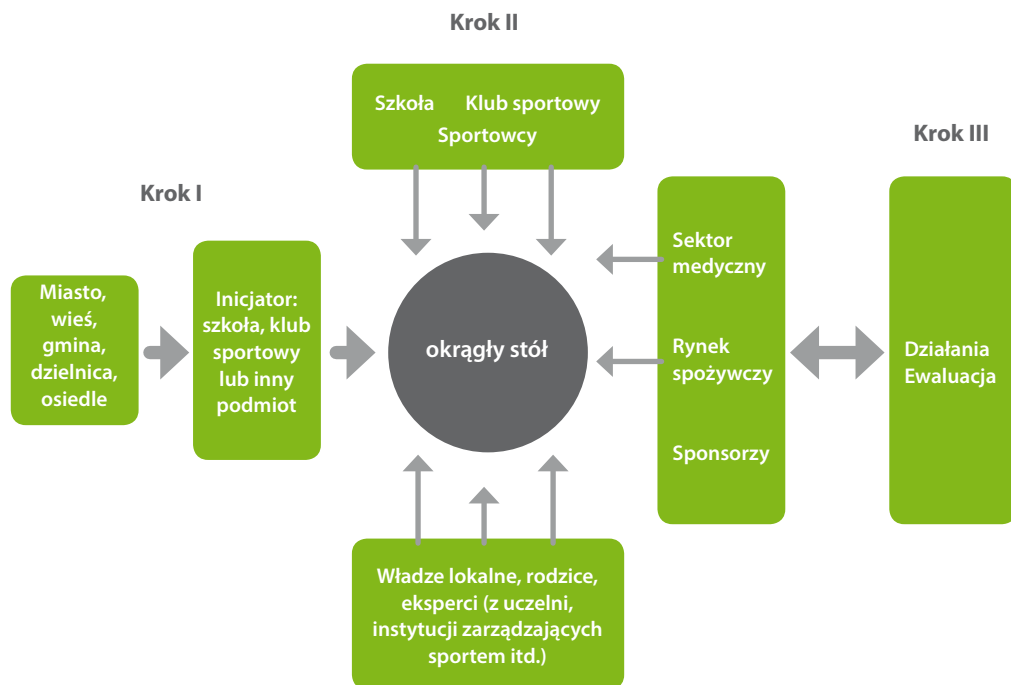
w środowisku lokalnym. Można przyjąć, że w danym miejscu zamieszkania to przede wszystkim szkoła lub klub sportowy prowadzą działalność ukierunkowaną na rozwój ucznia zdolnego.

Uczeń uzdolniony ruchowo (sportowo) rozwija swój talent najczęściej w klubie sportowym, który jest głównym miejscem działalności szkoleniowej. Natomiast w przypadku dzieci w wieku młodszym szkolnym, identyfikacja uzdolnień i działania wspomagające rozwój dziecka odbywają się w szkole i to właśnie ona może być tu wiodącym ośrodkiem. Bez względu na lidera takiej działalności należy w danej miejscowości stworzyć model współpracy różnych instytucji, które mogą wspomóc rozwój dziecka. Jako propozycja może posłużyć model oparty na idei „okrągłego stołu” wykorzystywany w ramach międzynarodowego projektu *Healthy Children in Sound Communities*. Model ten funkcjonuje w wielu ośrodkach, głównie w Niemczech, Holandii, a także w Polsce, Czechach, Wielkiej Brytanii i we Włoszech. Model przedstawiono na rysunku 1. W skład okrągłego stołu mogą wejść różne osoby i instytucje w zależności od wielkości środowiska lokalnego i tylko od inwencji, potrzeb i możliwości lokalnego środowiska zależy jego formuła.

Różne programy jako przykłady dobrych praktyk przedstawiono w poniższych ramkach. Mogą one posłużyć jako pomoc do tworzenia własnych programów pracy z uczniem uzdolnionym ruchowo w śro-



dowisku lokalnym. Pomimo że przedstawione programy realizowane są zazwyczaj w miastach i na dużą skalę, to po odpowiedniej modyfikacji pomysły te mogą być wykorzystane w gminie, małej miejscowości, dzielnicy czy w środowisku szkolnym.



Rys. 1. Model współpracy różnych podmiotów w środowisku lokalnym możliwy do wykorzystania w pracy z uczniem zdolnym ruchowo.

Dobra praktyka z Poznania

Model oparty na tworzeniu „okrągłego stołu” w środowisku lokalnym jest wykorzystywany w projekcie „Healthy children in sound communities”, co w tłumaczeniu na język polski oznacza „Zdrowe dzieci w zdrowej społeczności”. Projekt koordynowany był przez AWF w Poznaniu. Zaangażowano różne instytucje: Szkoła Podstawowa nr 12 w Poznaniu (później także inne szkoły), KS Warta Poznań, UM w Poznaniu, Wydział Oświaty oraz Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych. Ideą projektu było wdrożenie programu, którego celem jest wykształcenie prozdrowotnych nawyków u dzieci w najmłodszym wieku szkolnym od 7 do 9 lat, a także ogólne usprawnianie prowadzone przez kluby sportowe. Jest to szansa także dla uczniów uzdolnionych ruchowo, którzy mogą rozpocząć przygodę ze sportem.

W ramach programu każdy z uczniów miał zapewnione 5 godzin aktywności fizycznej, codziennie po 1 godzinie lekcyjnej – z tego 3 godziny w ramach obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego oraz 2 godziny dodatkowych zajęć o charakterze ogólnosportowym, prowadzonych przez trenerów pracujących na co dzień z grupami młodzieżowymi w pobliskim klubie sportowym. W Poznaniu głównym ośrodkiem była Warta Poznań. Chodziło nie tylko o to, by zajęcia z aktywności ruchowej prowadzone były przez specjalistów, ale także o nawiązanie współpracy z klubami sportowymi znajdującymi się w najbliższym sąsiedztwie szkoły. Program przewidywał także dodatkową godzinę poświęconą zdrowiu i żywieniu (prowadzoną przez pracowników Zakładu Higieny AWF w Poznaniu). W program zaangażowani zostali także rodzice (np. przekazywano im informacje na temat aktywności ruchowej oraz żywienia dzieci w tym wieku). Oprócz zajęć dla dzieci prowadzone były wykłady dla rodziców oraz sobotnie spotkania – festyny rekreacyjno-sportowe dla rodziców i ich dzieci. Oprócz koordynatora wiodącym ośrodkiem (w aspekcie organizacyjnym) była szkoła. Tego typu projekt może być realizowany zarówno w małych, jak i dużych miejscowościach.

Dobra praktyka z Warszawy

Innym przykładem są programy warszawskie prowadzone między innymi przez Urząd Miasta Stołecznego Warszawy:

1. „Sportowy talent”. Program skierowany jest do dzieci i młodzieży uzdolnionej sportowo z Warszawy. Szkolenie w określonych dyscyplinach sportu prowadzone jest w grupach minimum 10-osobowych, 3 razy w tygodniu po 1,5 godz. Celem programu jest:

- pozyskanie najzdolniejszych dzieci do dalszego, bardziej zaawansowanego, ukierunkowanego szkolenia sportowego;
- oferowanie dzieciom udziału w różnych dyscyplinach sportu;
- zwiększenie liczby dzieci i młodzieży uprawiających różne dyscypliny sportu;
- wyrównywanie szans dzieci uzdolnionych sportowo niezależnie od statusu materialnego rodziców;
- rozwój wybranych dyscyplin sportu;
- podniesienie statusu zawodu trenera szkolącego dzieci i młodzież.

2. Program nadobowiązkowych zajęć z wychowania fizycznego dla uczniów z klas I–III szkół podstawowych „Od zabawy do sportu”. Organizatorem programu jest Zakład Gier i Zabaw Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Projekt ma na celu podniesienie sprawności fizycznej dzieci z najmłodszej grupy szkolnej, a także przygotowanie dzieci do uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze fizycznej, w tym do uczestnictwa w sporcie. Dodatkowe zajęcia realizowane są jako nadobowiązkowe lekcje wychowania fizycznego. Zajęcia odbywają się, w miarę możliwości, w obiektach sportowych szkoły z wykorzystaniem szkolnego sprzętu rekreacyjno-sportowego. W ramach programu organizowane są rozgrywki rekreacyjno-sportowe, w których uczestniczy ok. 160 szkół podstawowych z terenu m. st. Warszawy.

Źródło informacji: <http://sportowa.warszawa.pl/programy> – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.

Dobra praktyka dla osób niepełnosprawnych

Uczniów zdolnych ruchowo należy poszukiwać i rozwijać również w grupie osób niepełnosprawnych.

1. Program „Młodzi Sportowcy” wprowadza dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 2–7 lat oraz ich rodziny w świat olimpiad specjalnych. Jest to program gier i zabaw sportowych dla młodszych dzieci, który może być wykorzystywany w domu podczas rodzinnych zabaw, w przedszkolu oraz w grupach rówieśniczych. Ze strony <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/mlodzi-sportowcy> – dostęp z dnia 6 sierpnia 2014 roku można dowiedzieć się, że: „W najlepszy możliwy sposób, poprzez zabawę, uczestnicy programu „Młodzi Sportowcy” zdobywają nowe umiejętności i poszerzają granice swoich możliwości. W sposób naturalny wzrasta w dzieciach poczucie własnej wartości, uczą się również funkcjonowania w grupie”. Opracowany w ramach programu poradnik zawiera ćwiczenia, które „mają na celu wspomaganie rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Rozwijają sprawność motoryczną oraz koordynację wzrokowo-ruchową. Mogą być również wspaniałym narzędziem poznawania potrzeb i umiejętności dzieci przez członków ich rodzin”. Poradnik w wersji elektronicznej jest dostępny na stronie: <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/simple-page/attachments/broszura-mlodzi-sportowcy.pdf> – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.

2. Program „Niepełnosprawni Sprawniejsi” jest także warszawskim programem aktywizacji ruchowej obejmującym naukę oraz doskonalenie nabytej już umiejętności pływania, skierowany jest do niepełnosprawnych mieszkańców Warszawy.

Źródło informacji: <http://sportowa.warszawa.pl/programy> – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.



*Osoba niepełnosprawna podczas aktywności sportowej.
Źródło Fotolia.*

Szansą identyfikacji i rozwoju uzdolnień u uczniów mogą być wdrażane programy sportowe, zaproponowane przez Ministerstwo Sportu i Turystyki. Są to programy:

- Program „Mały Mistrz” (przeznaczony dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej)
Celami programu są:
 - zwrócenie uwagi na znaczenie zajęć WF dla dzieci z klas I–III,
 - uatrakcyjnienie form zajęć sportowych oferowanych maluchom,
 - zachęcanie najmłodszych uczniów do podejmowania aktywności fizycznej,
 - pomoc nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej w prowadzeniu zajęć.
- Program Multisportowy (przeznaczony dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej)

Celami programu są:

- kształtowanie zdrowego stylu życia; zajęcia Multisport jako sposób spędzania wolnego czasu,
- usprawnianie dzieci i przesunięcie wieku specjalizacji sportowej,
- upowszechnianie i wspieranie postaw sportowych poprzez zajęcia pozalekcyjne,
- zapoznanie dzieci z różnorodnymi sportami,
- wyszukiwanie sportowych talentów wśród najmłodszych.

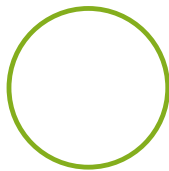
Program skierowany jest także do klubów sportowych i organizacji pozarządowych. Stanowi wsparcie dla klubów i trenerów pracujących „na dole piramidy” sportu.

- Program „Umiem pływać” (przeznaczony dla uczniów klas III szkoły podstawowej)

Celami programu są:

- powszechna nauka pływania na zajęciach pozalekcyjnych, oswojenie z wodą,
- wyrównanie szans dzieci z małych miejscowości, które nie mają dostępu do pływalni,
- stworzenie warunków do opanowania technik pływackich ratujących życie,
- działania profilaktyczne ukierunkowane na korektę wad postawy.

(http://www.ko.poznan.pl/?page=wychowanie_fizyczne_i_sport) – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.



Rozdział 8

Style nauczania, metody oraz indywidualizacja pracy z uczniem zdolnym ruchowo



Współczesna edukacja wymaga od nauczycieli wdrożenia nowej filozofii pracy – uczeń jest partnerem, a nauczyciel pomaga mu w indywidualnym rozwoju (wskazuje, w jakim kierunku rozwój powinien zmierzać). Aby uczeń podejmował twórcze działania w szkole należy: zachęcać, rozpoznawać jego potrzeby, tworzyć sytuacje i atmosferę, przeżywać radość, animować działania oraz przestrzeń. Należy natomiast wystrzegać się: rutynowych rozwiązań oraz hamowania inicjatywy.

Cytując za Unierzyskim (2013, s. 16), „W Ameryce Północnej dużą popularność zdobył model zaproponowany przez Gagne i zastosowanie terminów *gift* oraz *talent*. Ten pierwszy „dar” (predyspozycje) odnosi się do posiadania naturalnych, nietrenowanych, spontanicznie objawianych i niedoskonale dotychczas zdolności, a drugi do wysokiego poziomu „mistrzostwa” w zakresie systematycznie doskonalonych kompetencji w przynajmniej jednej dziedzinie ludzkiej aktywności.” Wielu autorów podkreślało, że osobnicy posiadający wrodzone predyspozycje mogą nie osiągnąć najwyższego poziomu sportowego, jeśli nie zostaną im stworzone optymalne warunki treningowe. Podkreślali rolę odpowiedniego wyposażenia oraz sprzętu, a przede wszystkim terenów i procesu treningowego.

Rozpoczynając pracę z uczniami zdolnymi, należy wstępnie rozpoznać ich potrzeby, a następnie ustalić wspólny plan działania. Należy również w odpowiedni sposób dobrać styl nauczania czy metody pracy. Praca z uczniami zdolnymi może być prowadzona w rozmaitych strukturach organizacyjnych (szkoły/klasy dla uczniów uzdolnionych, specjalnie przygotowane programy, indywidualny tok pracy, wielopoziomowe nauczanie w zespołach klasowych dobranych w tradycyjny sposób). Nauczyciel pracujący z dziećmi uzdolnionymi powinien cechować się bezstronnością, tolerancją, powinien doceniać samodzielność działania uczniów oraz kreatywność w rozwiązywaniu zadań. Z drugiej strony, nie należy przesadzać z chwaleńmi ani też z wywieraniem presji.

Wychowanie młodego pokolenia jest jednym z najważniejszych zadań każdego społeczeństwa, gdyż to decyduje o jego przyszłości. W przypadku wychowania do sportu albo szerzej – do kultury fizycznej – ważną rolę odgrywają „ideały wychowania, którym podporządkowane są wszystkie inne wartości i zadania w procesie rozwoju osobowości jednostki oraz zagadnienia ukierunkowane na efekty współzawodnictwa sportowego i rozwój indywidualnych wyników sportowych” [Nowocień 2013, s. 119]. Szczególne zadania przypisywane są wychowaniu fizycznemu i sportowi szkolnemu, które dzięki wielowymiarowemu oddziaływaniu mają stworzyć warunki do pełnego, wielostronnego rozwoju i przygotować nie tylko do osiągnięcia przyszłych sukcesów sportowych, ale do aktywnego życia w społeczeństwie. Dlatego tak ważny jest sposób realizacji zadań tych dwóch wyżej wymienionych obszarów edukacji. Tym bardziej, że jak twierdzi Nowocień [2013, s. 131], „wyższa sprawność fizyczna jest zbieżna z wysoką sprawnością umysłową mierzoną efektami dydaktyczno-wychowawczymi uczniów”. Trzeba jednak pamiętać, że różnią się one zasięgiem wychowawczego oddziaływania – obowiązkowe wychowanie fizyczne dotyczy każdego ucznia, podczas gdy sport szkolny – najczęściej nielicznej grupy uczniów wybranych, prezentujących wysoki poziom uzdolnień ruchowych. Różnica ta widoczna jest często w poziomie motywacji do pracy wysiłkowej zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i trenerów. W kontekście długoterminowego rozwoju zainteresowań ruchowych istotny staje się już etap edukacji wczesnoszkolnej (a nawet przedszkolnej), w której kształtowane są pewne nastawienia do aktywności fizycznej.

Na kształtowanie się postaw w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma wpływ wiele czynników, z których część może mieć negatywne konsekwencje. Takim elementem może stać się np. zbyt duża liczba ćwiczeń zamiast zabaw. Równie negatywne skutki może generować zbyt wczesne wprowadzenie gier drużynowych, wymagających przeciwieństw złożonych czynności ruchowych, w momencie gdy uczniowie nie opanowali jeszcze pełnego zasobu podstawowych form ruchu. Podobne skutki może przynieść zbyt częste powtarzanie nawet najbardziej atrakcyjnych zabaw i gier ruchowych. Wszystkie te błędy metodyczne popełniane przez nauczycieli mogą prowadzić do rozwinięcia się u ucznia pew-

nej niechęci do podejmowania aktywności fizycznej w przyszłości. Nieprawidłowe wydaje się być zbyt wczesne wprowadzanie w ramach wychowania fizycznego tzw. wyścigów rzędów, nazywanych często błędnie zabawami. Zabawa bowiem powinna charakteryzować się pewną fabułą i stwarzać szansę na indywidualne wywiązywanie się z powierzonych zadań z najwyższą dokładnością. Wyścigi rzędów natomiast, nierzadko uproszczone do zwykłego biegania „do palika i z powrotem”, pozbawione fabuły, rozwijają tylko niektóre zdolności (najczęściej jedynie motoryczne), wprowadzając przy tym duży stopień napięcia związanego z rywalizacją grupową. I chociaż nie powinno się całkowicie eliminować rywalizacji z obszaru działań edukacyjnych dzieci, to jednak należy mieć na uwadze fakt, iż niektóre z nich mogą nie mieć jeszcze rozwiniętej odpowiedniej odporności psychicznej (i wytrzymałości układu nerwowego), która pozwoliłaby im radzić sobie z takimi zadaniami w sposób w miarę bezstresowy. Rywalizacja wprowadzona zbyt wcześnie, i zbyt często, zamiast wzmacniać motywację do wysiłku fizycznego, może powodować negatywne skutki długoterminowe.

Wiele zależy zatem od kompetencji metodyczno-merytorycznych nauczycieli, ale także od warunków i oczekiwań edukacyjnych systemu szkolnego. Polska szkoła przez wiele lat kierowała do uczniów prosty przekaz, a jej działania polegały przede wszystkim na dostarczaniu im wiedzy. W przypadku wychowania fizycznego było to najczęściej usprawnianie połączone z rozwijaniem umiejętności w kilku wybranych sportach. Choć teorie wychowania i dydaktyki od lat domagały się zmiany paradygmatu [Demel 1973], dominującym podejściem było nauczanie podające, w wychowaniu fizycznym ograniczone do instruowania. Wprowadzenie nauczania poszukującego, charakterystycznego dla tzw. zachodnich systemów edukacyjnych, wiąże się nie tylko ze zmianami administracyjnymi i programowymi na poziomie szkoły, ale przede wszystkim ze zmianami w sposobach pracy nauczycieli. Dopiero pokoleniowa wymiana kadry pedagogicznej na taką, która wykształcona została w myśl nowej filozofii wychowania, może przynieść zauważalne zmiany edukacyjne i społeczne. I wydaje się, że takie zmiany w polskim szkolnictwie powoli zaczynają mieć miejsce. Pytanie tylko, czy również w wychowaniu fizycznym?

Pobudzenie uczniów do samodzielności w myśleniu i przejawianiu troski o własne ciało i zdrowie wymaga zmiany rutyny szkolnej – wprowadzenia do niej różnorodnych stylów i metod nauczania, a także większego zindywidualizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. W niektórych krajach Europy do pracy z dziećmi uzdolnionymi wprowadzone zostały specjalne rozwiązania systemowe. Mowa tutaj o zindywidualizowanych programach nauczania, szybkich ścieżkach czy zajęciach pozaprogramowych dla grup o zróżnicowanym poziomie. Zwykle zajęcia prowadzone są na bardziej zaawansowanym poziomie działań poznawczych, uwzględniają szerszy zakres materiału nauczania, a do ich opanowania wykorzystywane są nowoczesne style i metody nauczania [<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>] – http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf – data dostępu 30 lipca 2014 roku. Jednakże w przypadku wychowania fizycznego, w którym ważny jest również kontekst współdziałania w grupie, takie rozwiązania stosowane są rzadko. Aby przybliżyć Czytelnikowi potencjalne możliwości w tym zakresie, posłużymy się przykładami z podręcznika *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu* [Bronikowski 2012].

Wykorzystanie stylu nauczania zależy od wielu czynników, m.in. celów lekcji, ale też od właściwości osobowych danego nauczyciela. Wiadomo też, że wykorzystanie danego stylu nauczania w trakcie realizacji określonych zadań nie gwarantuje osiągnięcia założonych celów, chociażby dlatego, że każdy z uczniów ma odmienne doświadczenia edukacyjne i życiowe. Ułatwia jednak realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego i wprowadza do pracy z uczniami poczucie spójności. Styl nauczania może być skoncentrowany na nauczycielu lub na uczniu bądź na zadaniu. Zastosowanie konkretnego stylu nauczania determinują następujące czynniki:

- cele ogólne lekcji,
- treść/materiał nauczania,
- strategia nauczania,
- konkretne warunki wykonania danego zadania,
- cechy charakteru i osobowości nauczyciela oraz uczniów,
- sprzężenie zwrotne (informacje od uczniów),
- relacja między nauczycielem a uczniem (rola ucznia),
- środowisko społeczne (szkoła, rodzina),
- nastawienie na rozwijanie zewnętrznej i wewnętrznej sterowności uczniów.



Nauczyciel objaśnia zadanie i prezentuje wzorcowe wykonanie. Źródło Fotolia.

W każdym stylu nauczania można wprowadzić taki rodzaj interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem, który będzie wspierał osoby szczególnie uzdolnione lub te, które potrzebują dodatkowej pomocy. Wszystko zależy od celu lekcji, etapu nauczania, wspólnych doświadczeń edukacyjnych itd. Dla wychowania fizycznego Moston i Ashworth [1994] wymieniają następujące style nauczania:

1. *Styl oparty na poleceniach* (ang. *the command style*) – nauczyciel podejmuje wszystkie decyzje (zarówno przed lekcją, w trakcie, jak i po niej). Celem jest uzyskanie natychmiastowej odpowiedzi/reakcji na polecenie możliwie jak najdokładniejszej i zsynchronizowanej z resztą grupy. Nauczyciel wykorzystuje ten styl w pracy jednym frontem (np. w nauczaniu kroków tanecznych w aerobiku) czy innych sposobach organizacji pracy i zadaniach na lekcjach wychowania fizycznego, w których oczekuje się wykonywania poleceń ściśle według instrukcji (np. w nauczaniu stania na rękach na lekcjach gimnastyki).

Przykładem wykorzystania tego stylu są momenty, w których nauczyciel wspólnie z uczniem planują zadania do wykonania w czasie pozalekcyjnym. Uczeń sam ma kontrolować realizację wyznaczonych zadań, by po jakimś czasie rozliczyć się z tego przed nauczycielem.

2. *Styl oparty na działaniach praktycznych* (ang. *the practice style*) – uczeń może współdecydować o podejmowanych działaniach w zakresie postawy, kolejności ćwiczeń, ich tempie czy rytmie, czasie trwania ćwiczenia, ewentualnych przerwach. Może też zadawać pytania, które pomagają usprawnić proces nauczania. Nauczyciel powinien zapewnić każdemu uczniowi czas, miejsce i możliwość przećwiczenia swojego zadania, a w razie potrzeby służyć mu pomocą (np. kontrolując i podpowiadając, jak lepiej wykonać to zadanie).

Przykładem wykorzystania tego stylu są momenty (np. nauczanie rzutów osobistych w koszykówce), w których uczeń najpierw zapoznaje się z pokazem i objaśnieniem nauczyciela, a potem idzie w wyznaczone miejsce (pod swój kosz) i sam ćwiczy wykonanie danego zadania.

3. *Styl oparty na wzajemności* (ang. *the reciprocal style*) – ten styl może być wykorzystywany w sytuacjach, które wymagają współpracy z innym uczniem. Uczeń uczący się nowego zadania komunikuje się ze swoim partnerem, którego zadaniem jest obserwowanie wykonania tego zadania i skomentowanie go w układzie partnerskim uczeń-uczeń. Bardziej odpowiedzialne funkcje można w tym przypadku powierzyć uczniom uzdolnionym ruchowo. Uczeń obserwujący ocenia to, co było wykonane dobrze i stara się podkreślić te elementy. Jednocześnie zwraca uwagę na te fragmenty zadania ruchowego, które nie były wykonane poprawnie, i sugeruje sposób ich skorygowania. Przed rozpoczęciem takiej pracy w parach nauczyciel powinien określić kryteria poprawności wykonania zadania i wskazać sposoby ich analizowania (obserwowanie, porównywanie, kontrastowanie, wymiana odczuć).

Przykładem zadania, w którym można wykorzystać taki styl nauczania, jest nauczanie umiejętności poprawnego wykonania serwisu w badmintonie/speedmintonie czy tenisie. Zadanie to powinno być wykonywane powoli, stopniowo i z dużym akcentem na techniczną poprawność.

4. *Styl oparty na samokontroli* (ang. *the self-check style*) – w tym stylu nauczania wykorzystuje się wcześniej określone kryteria do samodzielnego oceniania stopnia poprawności wykonywania danego zadania. Najefektywniejsze wykorzystanie tego stylu jest możliwe z takimi uczniami, którzy mają duży zasób umiejętności, silną motywację wewnętrzną i potrafią skoncentrować się na samodzielnym doskonaleniu danego zadania (np. uzdolnionymi ruchowo). Trudniej o pracę takim stylem nauczania w początkowych etapach opanowywania nowej umiejętności, zwłaszcza w pracy z uczniami, którzy mają kłopoty koordynacyjne lub bierny stosunek do zajęć ruchowych. W takim przypadku nauczyciel powinien zmienić styl nauczania. Wykorzystanie tego stylu charakterystyczne jest dla takich umiejętności, których doskonalenie wymaga wielokrotnego powtarzania, by uzyskać techniczną perfekcję (np. uderzenie piłki w golfie albo tenisie czy strzał z rzutu wolnego w piłce nożnej).

Przykładem wykorzystania tego stylu są sytuacje, w których nauczyciel wspólnie z uczniem planują zadania do wykonania w czasie pozalekcyjnym. Zadania te zwykle dotyczą wybranych przez ucznia umiejętności, które chce opanować lub poprawić. Uczeń sam ma kontrolować realizację wyznaczonych zadań, by po jakimś czasie rozliczyć się z tego przed nauczycielem (np. wykorzystując je w czasie gry szkolnej).

5. *Styl oparty na włączaniu do ćwiczeń uczniów o różnych poziomach umiejętności* (ang. *the inclusion style*) – nauczyciel może wykorzystać ten styl nauczania, kiedy chce zrealizować zadanie złożone z kilku innych o różnych poziomach trudności, i które ma być wykonywane przez grupę o zróżnicowanym poziomie umiejętności ruchowych. Poziom trudności poszczególnych zadań jest określany przez każdego ucznia w ten sposób, by zapewnić możliwość włączenia każdego z nich do wspólnych ćwiczeń. Poprzez odpowiedni dobór zadań (określany indywidualnie i dostosowany do poziomu każdego z uczniów) nauczyciel próbuje zachęcić do takiego wykonania innych zadań, aby każdy mógł podnieść swój poziom umiejętności, przez co dąży się do poprawienia sprawności całej grupy.

Przykładem takiego stylu pracy mogą być zadania realizowane w ramach pracy tzw. obwodem ćwiczebnym, w którym zadania (ich poziom trudności) określone zostały przez poszczególnych uczniów (lub pary uczniów). W trakcie wykonywania zadań każdy z uczniów może samodzielnie decydować o poziomie wykonania zadania (intensywność, liczba powtórzeń, czas, itd.). Można wykorzystać kreatywność uczniów uzdolnionych ruchowo do proponowania ciekawych ćwiczeń dla kolegów i koleżanek.

6. *Styl oparty na takim dobieraniu zadań przez nauczyciela, aby uczniowie mogli samodzielnie odkrywać swoje możliwości czy zasady funkcjonowania* (ang. *the guided discovery style*) – w ramach tego stylu pracy nauczyciel prowadzi ucznia w kierunku odkrywania odpowiednio zaplanowanych celów, nieznanych wcześniej uczniowi. Zwykle praca w oparciu o ten styl nauczania odbywa się w następującej kolejności: najpierw są pytania nauczyciela (wykorzystanie metody pytań), po których następują odpowiedzi ucznia, ustosunkowanie się do zadanych pytań. Po czym następują próby wypracowania rozwiązania, potem ponowne pytania naprowadzające nauczyciela i odpowiedzi ucznia oraz kolejne próby samodzielnego znalezienia najbardziej odpowiedniego rozwiązania.

Najczęściej styl ten (choć nieświadomie) wykorzystywany jest przez nauczycieli w początkowych fragmentach lekcji, w trakcie wprowadzenia w temat (np. Co jest celem gry w siatkówkę/badmintonę/koszykówkę? A w jaki sposób możemy to uzyskać?). Nadaje się też do rozwijania potencjału uczniów uzdolnionych ruchowo.

Proces formułowania zadań w tym stylu nauczania przypomina pracę warsztatową w laboratorium. Nauczyciel pozwala uczniowi odkrywać swoje możliwości w różnych zakresach jego fizycznych i sportowych kompetencji. Jedna i druga strona dąży do rozpoznania potencjału i podejmuje próby jego rozwinięcia w różnych kierunkach (np. spróbuj w tym miesiącu poprawić swoją wytrzymałość przez pokonywanie 3-5 kilometrowych dystansów 2-3 razy w tygodniu, a zobaczymy, o ile poprawi ci się wynik w teście Coopera).

7. *Styl oparty na rozwiązywaniu problemów* (ang. *the problem solving style*) – nauczyciele wykorzystują pracę tym stylem do realizacji zadań, które mają pewien stopień złożoności, a jednocześnie są możliwe do wykonania przez większą część grupy. Nauczyciel świadomy możliwości i ograniczeń grupy, z którą pracuje, stawia przed nią pewien problem, zadanie. Czasami zadanie problemowe jest tak skonstruowane, aby wymagało zaangażowania wszystkich członków grupy (np. w zabawie „Spacer potwora” nauczyciel prosi uczniów, aby połączona grupa 6 osób przemieściła się z jednego miejsca sali w drugie przy „wykorzystaniu” maksymalnie 5 nóg i 6 rąk). Nauczyciel może też wybrać zadanie, w którym konieczne jest zastosowanie kilku umiejętności (np. muzyczno-tanecznych, matematycznych, plastycznych czy kinetycznych). Daje to szansę na osiągnięcie pewnej koherencji w grupie, która staje się świadoma, że jej wynik zależy od szybkości i poprawności wykonania zadania przez każdego pojedynczego członka zespołu. Stąd wzajemna mobilizacja i dopingowanie.

W tym stylu poprzez odpowiednie dobranie zadania można sprowokować do aktywności uczniów o ponadprzeciętnym potencjale w różnych zakresach (np. umiejętności społecznych – przywództwo grupie czy możliwościach sprawnościowych – ponad przeciętna siła bądź szybkość), zadając grupie do rozwiązania konkretne zadanie problemowe. Uczniowie pracując w 3-osobowych zespołach, muszą zdecydować pomiędzy sobą, jak uzyskać najlepszy czas na 1500 metrów (czy każdy z nich powinien przebiec po 500 metrów, czy może jeden najbardziej wytrzymały przebiegnie całość), w jaki sposób uzyskać najlepszy średni czas w biegu 3x100 metrów (czy najlepszym rozwiązaniem będzie jeśli jeden z nich, najszybszy, przebiegnie ten dystans trzy razy, czy może suma z trzech biegów (choć wolniejszych), wykonanych przez każdego z nich będzie korzystniejsza?

8. *Styl oparty na rozwijaniu kreatywności poprzez tworzenie własnych rozwiązań, planów, koncepcji, zadań* (ang. *the self-design style*) – o pracy tym stylem nauczania można mówić wtedy, kiedy nauczyciel zapewni uczniom pewne warunki i możliwości do stworzenia przez nich własnego, autorskiego programu ćwiczeń opartego na samoświadomości własnych możliwości i ograniczeń psychofizycznych. Nauczyciel może wybrać ogólną dziedzinę (lub dyscyplinę sportu), ale to uczniowie mają decydujące zadanie w zakresie całej reszty. Czasami nauczyciele wykorzystują pracę takim stylem

nauczania w początkowych fragmentach lekcji, gdy proszą ucznia o przeprowadzenie ćwiczeń kształtujących. Można też zlecić uczniom przygotowanie przykładowego toru przeszkód czy obwodu stacyjnego pod kątem określonej dyscypliny sportu. O wiele trudniej jest przygotować takie zadania, chcąc na przykład rozwijać poczucie świadomości w relacjach „ja i inni ludzie” albo „ja i czas” na bazie aktywności fizycznej.

Praca tym stylem wymaga pewnej dojrzałości każdej ze stron i powierzenia części odpowiedzialności za własny rozwój uczniowi. W przypadku uczniów uzdolnionych, którzy przejawiają ambicje sportowe, zadania mogą być związane z planowaniem rozwoju własnych mocnych i słabszych stron (umiejętności, określonych zdolności, techniki sportowej). Taki styl pracy można też wykorzystywać z powodzeniem w pracy z pozostałymi uczniami w celu rozwijania samodzielności w przejawianiu troski o własne ciało i zdrowie.

Wykorzystanie odpowiedniego stylu nauczania, wraz z adekwatną metodą nauczania, zwiększa szansę na zaangażowanie emocjonalne ucznia w realizowane zadania, i tym samym może podnieść efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Może to okazać się niezwykle ważne w przypadku pracy z uczniami uzdolnionymi, którzy zwykle potrzebują większych wyzwań. W większości krajów europejskich panują integracyjne systemy edukacyjne (a ostatnio inkluzyjne), w których unika się klasyfikowania uczniów na bardziej i mniej zdolnych. W tych krajach, w których system edukacji dopuszcza taką klasyfikację, najczęściej opiera się ona na jasno zdefiniowanych kryteriach (wynikach, rezultatach, osiągnięciach), a uczniowie zaliczani są do grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dla takich uczniów tworzone są specjalne ścieżki rozwojowe czy grupy jednorodne, dające też możliwość szybszej promocji na poziomy wyższe.

Podobnie powinna wyglądać sytuacja w warunkach treningu sportowego dzieci i młodzieży. Tutaj praca z dzieckiem uzdolnionym ruchowo ma odbywać się z zachowaniem odpowiedniej etapizacji procesu szkolenia, ale podobnie jak w szkolnym wychowaniu fizycznym, również z zachowaniem zasad pedagogicznego oddziaływania (szczególnie w początkowych okresach szkolenia). Bronikowski [2012, s.142] opisuje te zasady na potrzeby wychowania fizycznego i sportu w następujący sposób: „**zasada świadomej aktywności**” wydaje się podstawą podmiotowego traktowania ucznia, pozwala zerwać z mechanicznym, jednostronnym instrumentalnym nauczaniem. Aktywność ucznia jest niezbędnym warunkiem do osiągnięcia postępów, w szczególności, gdy wymagają one wysiłku fizycznego. Zrozumienie sensu i użyteczności zadań ruchowych, które nauczyciel proponuje uczniowi do opanowania, może być rzeczywistym źródłem jego zaangażowania, a proces nauczania staje się dynamicznym układem interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Wymaga to głębszego poznania treści zadania i podkreślenia jego sensu aplikacyjnego poprzez pokaz, film, tablice, czyli wykorzystania **zasady pogłębłości**, która akcentuje wielozmysłowy kontakt ucznia z poznawaną rzeczywistością, wskazując na związki między konkretnymi i abstrakcyjnymi elementami procesu kształcenia. Nie można jednak ograniczać się tylko do przekazywania wiadomości, ważne jest też kształtowanie określonego systemu wartości i kreowanie potrzeb związanych z realizacją zdrowego stylu życia. Najpierw nauczyciel „zabezpiecza” w świadomości ucznia znajomość faktów w zakresie prawidłowego kształtowania pojęć i pewnych uogólnień, dopiero w kolejnych etapach przechodzi do organizowania uczniowi zadań pozwalających na zrozumienie i zapamiętywanie nowych pojęć i uogólnień poprzez symboliczną ich ilustrację, a następnie takich zadań, dzięki którym będzie mógł on (uczeń) zrozumieć istotę tych prawidłowości w nauczaniu. Z kolei **zasada systematyczności** gwarantuje ciągłość procesu nauczania, eliminuje też przypadkowość, zapewnia

planowanie i logiczne dobieranie kolejnych treści kształcenia i wychowania. Pozwala na wzbogacenie wcześniejszych doświadczeń ruchowych o nowe elementy (lub o nowy kontekst) i przekazywanie ich uczniowi we właściwej i logicznej kolejności, a wraz z **zasadą stopniowania trudności** umożliwia systematyczny, monitorowany rozwój poprzez stawianie przed uczniem coraz nowszych, trudniejszych zadań, które będą dla niego kolejnymi wyzwaniami. Wydaje się, że jest to jedna z ważniejszych zasad pracy z uczniem uzdolnionym ruchowo, ale należy pamiętać o społecznym kontekście nauczania. Nauczyciel musi rozważyć, czy i jak często zadawać uczniowi zdolnemu dodatkowe, coraz trudniejsze zadania, podczas gdy jego koledzy mogą mieć trudności z opanowaniem nawet mniej złożonych zadań. Być może w takich sytuacjach warto pomyśleć o wykorzystaniu ponadprzeciętnych zdolności niektórych uczniów do pomocy tym mniej zdolnym. **Zasada przystępności** wymaga, aby kształcenie prowadzone było na takim poziomie trudności, który jest zgodny z rozwojem psychofizycznym ucznia, a w przypadku wychowania fizycznego zgodne z jego aktualnymi możliwościami i jego potencjałem motoryczno-intelektualnym. Zgodnie z ideą tej zasady treści i środki nauczania dobierane są stosownie do doświadczeń uczniów (co wymaga dobrej diagnozy stanu wyjściowego). Dużo uwagi poświęca się też staranności poszczególnych elementów – język wypowiedzi, szczegóły wykonania zadania ruchowego, przechodzenie od łatwiejszego do trudniejszego, od prostego do złożonego oraz od znanego do nieznanego przy zachowaniu dbałości o całościowe ujęcie tematyki i problematyki zajęć, która zapewniona jest przez odpowiednio wcześniejszą strukturalizację i umiejscowienie w planie nauczania poszczególnych elementów”.

Zastosowanie tych zasad w procesie dydaktyczno-wychowawczym w wychowaniu fizycznym i sporcie zwiększa szanse na świadome zaangażowanie ucznia w proces, a tym samym na większą trwałość jego efektów. Niestety, rzeczywistość sportowa często pokazuje nam całkiem inne oblicze procesu treningowego, w którym nastawienie na wynik sportowy jest dostrzegalne od najwcześniejszych lat. Jak długotrwałe, a często i nieodwracalne, mogą być zmiany psychiczne u dziecka wywołane przez wygórowane oczekiwania zewnętrzne pokazuje wysoki odsetek tych, którzy wcześniej rezygnują z dalszego rozwoju swoich uzdolnień ruchowo-sportowych. Wydaje się, że brak pedagogizacji w procesie szkolenia sportowego (czy tanecznego) może odgrywać tutaj decydującą rolę. Należy jasno powiedzieć, że w odniesieniu do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym bez względu na to, czy mowa o tych objętych obowiązkowym procesem wychowania fizycznego, czy biorących udział w doskonaleniu zdolności i umiejętności ruchowych, w ramach systemu sportu szkolnego lub poza szkolnego osoby odpowiedzialne (nauczyciel, trener, instruktor) powinny w swojej pracy kierować się wspomnianymi powyżej zasadami dla dobra dziecka.

Drugim elementem metodycznym, który może zwiększyć poziom zaangażowania uczniów w lekcje wychowania fizycznego czy pozalekcyjne zajęcia sportowe bądź taneczne, jest zakres stosowanych metod nauczania.

Wybór metody nauczania zależy w dużej mierze od stopnia złożoności zadania, które ma być nauczane, choć wpływ na to mają również takie aspekty, jak liczebność grupy, poziom umiejętności, możliwości sprzętowo-bazowe itp. Przede wszystkim zależy to jednak od „warsztatu” praktycznych umiejętności metodycznych nauczyciela oraz etapu edukacji, na którym pracuje ów nauczyciel. W edukacji wczesnoszkolnej, gdy dziecko poznaje zakres własnych możliwości sensomotorycznych, nauczyciel pełni rolę światłego przewodnika wprowadzającego w świat kultury fizycznej. Na tym etapie zdarzają się dysproporcje pomiędzy dziećmi, które pozbawione były odpowiedniej aktywności ruchowej w okresie przedszkolnym a takimi, które chętnie uczestniczyły w różnych formach aktywności od najmłodszych lat, ale różnice w tempie rozwoju zwykle bywają niewielkie. Specyfika pracy w klasach szkolnych i potrzeba wdrożenia ucznia w system edukacji wymagają odpowiedniej organizacji, podporządkowania, systematyczności i bezpieczeństwa, które to czynniki tworzą pewien fundament pod przyszłe osiągnięcia szkolne i życiowe. Dlatego też nauczyciel w początkowym okresie edukacji powinien korzystać z metod, które stwarzają największe

szanse na wykształcenie pewnej rutyny działań. Jednocześnie duża wrażliwość dziecka na opinie innych, rozwijająca się dopiero samoocena i niepewność oczekiwań, jakie stawia przed nimi szkoła, powinna skłaniać nauczycieli do korzystania z metod wyzwalających u dziecka radość z samoekspresji ruchowej. Daje to szansę na skojarzenie uczenia się z pozytywnymi emocjami, dzięki którym doświadczenia zapisywane są bardziej trwale. Wśród tych najpopularniejszych wymienić należy metodę **Ruchowej ekspresji twórczej** Rudolfa Labana [Strzyżewski 2013] i metodę **Ekspresji ruchowej** Karla Orffa [Tatarczuk 1991].

Improwizacja ruchowa, charakterystyczna dla metody **Ruchowej ekspresji twórczej**, pozwala na pobudzenie uczniów do samodzielnego wyboru rozwiązania i wykonania postawionego zadania ruchowego zgodnie z własną inwencją twórczą. Początkowo nauczyciel może podpowiadać uczniom kilka możliwych rozwiązań tego samego zadania, aby pobudzić ich kreatywność i uniknąć kopiowania oraz naśladowania jednych uczniów przez drugich. Z czasem określa jedynie zadanie, a każde zaproponowane rozwiązanie jest akceptowane. Charakterystyczną cechą jest brak schematu zajęć, a większość ćwiczeń odbywa się w ustawieniu w tzw. rozsypce. Do realizacji tej metody wykorzystywane są najczęściej krótkie opowieści ruchowe w formie zabawowo-naśladowczej, inscenizacje, elementy gimnastyki artystycznej i ćwiczenia muzyczno-ruchowe czy nawet wykonywanie łączonych układów ruchowych (tanecznych). Nauczyciel zapewnia warunki do ćwiczeń i ogólne warunki bezpieczeństwa. Najlepiej, aby na jeden przyrząd przypadało nie więcej niż dwoje/troje dzieci. Nauczyciel reguluje kierunek i tempo zmian oraz inspirowanie do poszukiwania własnych rozwiązań do danych form ćwiczeń. Zajęcia tego rodzaju nie są prowadzone według tradycyjnego toku lekcyjnego, odbywają się jednak zgodnie z zasadami: wszechstronności, stopniowania wysiłku oraz przemienności pracy mięśniowej. Dotyczą następujących tematów:

I. Wyczucie (świadomość) własnego ciała

Do tej grupy zalicza się różne formy totalnego działania występujące w biegu, chodzie, cwałowaniu, przewrotach i innych ruchach lokomocyjnych, a także w skokach, zwisach, ćwiczeniach rozciągających ciało i w ruchach skoncentrowanych na poszczególnych partiach ciała ludzkiego. Celem tych ćwiczeń jest rozwijanie gibkości i wyrabianie przekonania o możliwościach w zakresie obszerności ruchów w stawach.

II. Wyczucie ciężaru własnego ciała

Pojęcie ciężaru i siły wyrażać można za pomocą ruchów mocnych i energicznych. Przeciwnie do nich są ruchy lekkie, delikatne, ostrożne i niezdecydowane. Ciężar i siłę wyrazić można również poprzez odpowiednią postawę, gest i mimikę, np. atlety, żołnierza, górnika, a lekkość – delikatnej tancerki, człowieka słabego itp. Siła przejawia się wyrażenie w mocnym chwycie, improwizowanym podnoszeniu ciężkich przedmiotów, zginiataniu, uderzaniu i energicznych ruchach, a lekkość w cichym stąpaniu, chodzeniu na palcach, w ruchach łagodnych, delikatnych i zaokrąglonych.

Ruchy wyrażające kombinację siły i szybkości mogą być usystematyzowane następująco:

- ruchy mocne i szybkie: nagły wyskok z okrzykiem, żywiołowy wyskok z obrotem lub półobrotem itp.
- ruchy mocne i wolne: przeciwstawienie się siłom działającym na nasze ciało, stawianie oporu lub zmuszanie kogoś do uległości przy użyciu siły, ciągnięcie, pchanie, skręcanie, podnoszenie itp.,
- ruchy lekkie i szybkie: puszczenie strzały, podrzucanie, strzepywanie, lekkie uderzenie stopą o podłogę, szybkie podskoki i przeskoki, uniki, gesty wyrażające zaskoczenie itp.,
- ruchy lekkie i wolne: falujące i wolne kroki taneczne, np. menueta, walca angielskiego, kujawiaka lub wolnego układu.

Wszystkie te czynności ruchowe można wykonywać z muzyką lub przy akompaniamencie różnych instrumentów (np. perkusyjnych), klaskania i przytupywania.

III. Wyczucie, opanowanie przestrzeni

Obejmuje różnorodne czynności lokomocyjne bądź też ćwiczenia wykonywane w miejscu na różnych poziomach: niskim (w leżeniu, siadzie, przysiadzie, na czworakach), średnim (w pozycji pochylonej, w klęku, lekkim przysiadzie) i wysokim (w pozycji wyprostowanej, we wspięciu na palcach).

IV. Rozwijanie wyczucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu

Występują tu głównie ruchy lokomocyjne z pokonywaniem przeszkód, jakie ćwiczący napotykać na drodze. Ruchy powinny być wykonywane płynnie, muszą przebiegać po linii prostej, kątowej lub zakrzywionej. Ruch może mieć kierunek: w górę, w dół, w tył, w bok. Może być swobodny, wolny lub skrępowany, hamowany, zgaszony.

V. Kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem lub zespołem

Występujące w tej grupie akcje ruchowe z partnerem lub zespołem wymagają dostosowania swoich ruchów do ruchów partnera, podzielności uwagi i pilnego obserwowania partnerów. Ograniczają w pewnym sensie swobodę własnego działania. Zadania ruchowe tej grupy zmierzają do kształtowania szybkiego refleksu oraz przez zespołowe działanie rozwijają cechy społeczne. Materiał ćwiczebny można podzielić na 5 grup: naśladowanie ruchów partnera, wspólny taniec, dialog ruchowy, statuetki, ćwiczenia z przyborami.

VI. Użycie własnego ciała jako urządzenia w różnych czynnościach utylitarnych

Ćwiczenia te są rozwinięciem obszaru pierwszego. Występują tu jednak trudniejsze i bardziej skomplikowane czynności ruchowe, za pomocą których uczeń stara się dociec, jaką rolę spełniają poszczególne części jego ciała w rozwoju motoryczności i opanowaniu sztuki ruchu, głównie o charakterze utylitarnym. Wyróżnia się tu sześć rodzajów aktywności ruchowej: 1) gesty, 2) przenoszenie ciężaru ciała i środka ciężkości, 3) ruchy lokomocyjne służące do przenoszenia ciała z miejsca na miejsce, 4) skoki, 5) obroty, w czasie których ciało zmienia front oraz 6) ruchy symetryczne i asymetryczne. Wykorzystując ten obszar, należy stosować wszystkie wymienione wyżej rodzaje ruchu i łączyć je w bardziej złożone akcje ruchowe.

VII. Rozpoznanie i doskonalenie podstawowych rodzajów akcji ruchowych

W tej grupie można wyróżnić następujące akcje ruchowe: pchnięcia, cięcia, płynięcia, ślizgania, wykręcania, naciskania, klepania, drgania. Dla opanowania techniki ruchu wykonuje się te akcje ruchowe początkowo w izolacji, a następnie w połączeniu jednych z drugimi.

VIII. Kształtowanie wyczucia rytmu pracy

Podstawowym celem zadań tej grupy jest pokazanie uczniom, że ruch twórczy oraz rytm, jaki towarzyszy temu ruchowi, wywodzi się z pracy i podlega tym samym zasadom. Rytm jest naturalnym zjawiskiem i ma właściwości stymulujące aktywność ruchową. Może być zachowany w pracy bez żadnych bodźców pochodzących z zewnątrz lub narzucony za pomocą muzyki, śpiewu, instrumentów perkusyjnych i gestów rytmicznych [Bronikowski, Muszkieta, 2002].

Z kolei metoda **Ekspresji ruchowej** Karla Orffa jest powszechnie znana i stosowana w pedagogice wychowania muzycznego, ma także zastosowanie w wychowaniu fizycznym. Orff wyszedł z założenia, iż kulturę fizyczną dziecka należy rozwijać w ścisłej korelacji z kulturą rytmiczno-muzyczną oraz z kulturą słowa. Dlatego nawiązuje on do tradycyjnych, zanikających we współczesności form zabaw, ćwiczeń,



Rozwijanie ekspresji ruchowej różnymi metodami. Źródło Fotolia.

tańców, muzyki, porzekadeł, legend, baśni, poezji i prozy itp. Te właśnie ruchowo-muzyczno-słowne formy zainteresowań dzieci legły u podstaw metody, której głównym celem i zadaniem jest wyzwolenie u dzieci tendencji do samoekspresji i rozwijania inwencji twórczej. Zwłaszcza powiązanie muzyki z ruchem stanowi bardzo charakterystyczny trend omawianej metody. Jak twierdzi Orff, jedność muzyki i ruchu w pojęciu dziecka jest naturalnym zjawiskiem i fakt ten dał mu klucz do pracy pedagogicznej. Metoda jest kierowana głównie do dzieci przedszkolnych i w edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III SP).

Szeroko rozbudowany i wciąż otwarty repertuar ćwiczeń i zabaw daje okazję do rozwijania swoich zdolności zarówno dzieciom bardzo utalentowanym, jak i zaniebzanym, które mają szansę wyrównać swoje braki. Zarówno muzyka, jak i ruch oraz słowo mówione przenikają się wzajemnie, przy czym w konkretnych ćwiczeniach dominuje zwykle jeden z wymienionych elementów, podczas gdy inne spełniają rolę towarzyszącą lub podrzędną.

Muzyka

Poczynając od najprostszych form rytmu i taktu, dzieci zapoznają się stopniowo z coraz bogatszymi strukturami skali dźwięków, melodii i tonacji, głównie za pomocą instrumentów perkusyjnych (bębenek, tamburyn, grzechotka). Praca z instrumentami ma charakter indywidualny oraz prowadzona jest w mniejszych i większych grupach. Dzieci muzykują, tworzą małe zespoły lub całe orkiestry perkusyjne. Zdolniejsze dzieci same dyrygują, a wszystko to powiązane jest mniej lub bardziej z ruchem. Z kolei dzieci zapoznają się z różnymi utworami muzycznymi. W ten sposób stopniowo poznają różne struktury, tonacje oraz zasady tworzenia melodii i techniki akompaniowania.

Ruch

Nieopamowana ruchliwość dzieci oraz tendencja do wyrażania siebie poprzez ruch jest w metodzie Orffa w różny sposób podporządkowana określonym zadaniom ruchowym, manifestującym się w gestach, mimice i zadaniach docelowych. Chodzi tu głównie o poznanie przez dziecko swoich moż-

liwości ruchowych, wycucie stosunków przestrzennych, czasowych oraz wdrożenie do współpracy w grupie. Cele te i zadania osiąga się przez indywidualne i grupowe eksperymentowanie, odkrywanie oraz przez stawianie otwartych zadań ruchowych, które – dając dziecku duży margines swobody – pozwalają rozwijać to, co osobiste, oryginalne i niepowtarzalne. Szczególną formą twórczości jest improwizacja ruchowa wymagająca fantazji i kultury ruchu, zrytmizowania i płynności ruchu, a jednocześnie jest podporządkowana jakiemuś generalnemu zadaniu, np. odtwarzaniu ruchem wysokości dźwięków granej melodii lub podawanego rytmu. Punktem wyjścia są przykłady z otoczenia, własnych obserwacji i przeżyć, ilustracja ruchowa prostych opowieści, próba ilustracji ruchowej prostych rytmów i melodii.

Słowo

Estetyka słowa, wyrazistość mowy ludzkiej zmierza do wyeliminowania z zajęć wychowania fizycznego wrzasków, krzyków i niepoprawności w sposobie wyrażania się. Te niepożądane elementy demobilizują zespół, dezorganizują zajęcia i obniżają poziom kultury. Estetyczne formy mowy, inspirowane przez same dzieci oraz nauczyciela, znajdują zastosowanie w wyliczankach, przysłowiach, porzekadłach, wierszykach, opowieściach, piosenkach itp. Dzieci wyszukują odpowiednie słowa do rymów lub rymy do słów. Słowo jest ważnym elementem w rozwoju intelektualnym, odczuwaniu piękna, wzbogaca swobodę i celowość ruchu, gestu, obrazu, scen wizualnych. Nawiązuje do tradycyjnych, często ludowych form zabaw, ćwiczeń, tańców, muzyki, porzekadeł, legend, baśni, poezji i prozy. Przez indywidualne i grupowe „eksperymentowanie” dzieci odkrywają zakres możliwości ruchowych w zadaniach wymagających fantazji, rytmiczności i płynności ruchu, przy jednoczesnym podporządkowaniu się jakiemuś generalnemu zadaniu np. odtwarzaniu ruchem, wzbogacanego różnymi formami słownymi, takimi jak wyliczanki, porzekadła, przysłowia, wierszyki, opowieści ruchowe. Metoda sprzyja rozwojowi kompetencji komunikowania się pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielem [Bronikowski, Muszkieta 2002]. Obie metody mogą być również pomocne w identyfikowaniu uzdolnień tanecznych. Różnorodność rozwiązań ruchowych, kreatywność w tworzeniu nowych w takt muzyki czy rytmu i pewna płynność w przechodzeniu od jednych motywów ruchowych do kolejnych, mogą wskazywać na wysoki potencjał muzyczno-ruchowy. Szybkość uczenia się nowych sekwencji tanecznych, ich powtarzalność (w miarę dokładna i płynna), czy improwizacja zgodna z rytmem i stylem muzycznym będą dodatkowymi wskazówkami.

Choć poradnik nasz dotyczy pracy z uczniem uzdolnionym ruchowo, warto wspomnieć również o metodzie **Ruchu rozwijającego** Veroniki Sherborne [Bronikowski, 2012], która pozwala na rozwinięcie motoryki małej i dużej na bazie ruchu, dotyku, emocji, przy jednoczesnym poszerzaniu kontaktu z innymi ludźmi. Stosowana jest najczęściej w pracy „jeden na jeden” z dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi. Najczęstszymi celami zabaw w ramach tej metody są: budowanie wzajemnego zaufania, poznanie własnego ciała i jego możliwości, rozwijanie poczucia bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego czy rozwijanie kompetencji w komunikacji międzyludzkiej.

„Otrząsanie, rozmrażanie”

Uczestnicy zabawy stoją w dowolnych punktach sali. Stosownie do muzyki wszyscy zaczynają „otrząsać” kolejne części ciała (prawą rękę, prawe ramię, lewą rękę, lewe ramię, barki itd.). Na koniec wszyscy luźno kręcą całym ciałem.

„Naśladuj mnie”

Uczestnicy stoją w kole lub w rozsypance. Jedna osoba w rytm dowolnej muzyki wykonuje jakiś prosty ruch, który pozostali naśladowują. Po pewnym czasie następuje zmiana prowadzącego i zabawa jest kontynuowana.

„Marionetki”

Jedna osoba jest marionetką, a druga jej animatorem, Marionetka chce się znaleźć w pewnym miejscu pomieszczenia i prowadzi tam animatora, który krok za krokiem podąża za nią. Za pomocą taśm (np. gumowych *thera-band*) animatorzy poruszają marionetkami. Taśmy te mogą być przyklepione np. do rąk. Zabawę można przeprowadzić także bez podkładu muzycznego oraz taśmy, używając zamiast niej wyobrażonych sznurków, za które pociąga animator.

„Odgrywanie ról”

Dzieci tańczą dowolnie przy muzyce. Kiedy muzyka milknie, prowadzący podnosi do góry dużą kostkę, pokazując wyraźnie jedną ściankę. Dzieci mają za zadanie szybko połączyć się w grupy liczące tyle osób, ile oczek pokazano na kostce. Po utworzeniu grup padają polecenia, po których dzieci tańczą przez chwilę wykonując zadanie. Potem następuje powrót do swobodnego tańca. Przykłady poleceń:

- każdy jest kelnerką/kelnerem w zatłoczonej restauracji,
- wszyscy jesteście robotami,
- jesteście ptakami,
- jedna osoba jest lokomotywą, pozostali to wagoniki,
- wszyscy stoją pod jednym parasolem i tańczą,
- biegamy po łące i łapiemy motyle,
- rysujemy wzory w powietrzu.

„Korowód”

Zabawę rozpoczynamy od naśladowania tańca „głowy węża”. Głową węża jest pierwsza osoba w korowodzie. Osoba ta proponuje krok taneczny, w rytm którego porusza się cały wąż. Na sygnał prowadzącego następuje zamiana prowadzących (osoba prowadząca przechodzi na koniec węża).

„Kąty”

Nauczyciel numeruje kąty, a uczniowie starają się zapamiętać tę numerację. Następnie muzyka zostaje włączona, dzieci tańczą do rytmu. Nagle muzyka cichnie, nauczyciel mówi numer kąta, a wszyscy starają się jak najszybciej do niego dobiec.

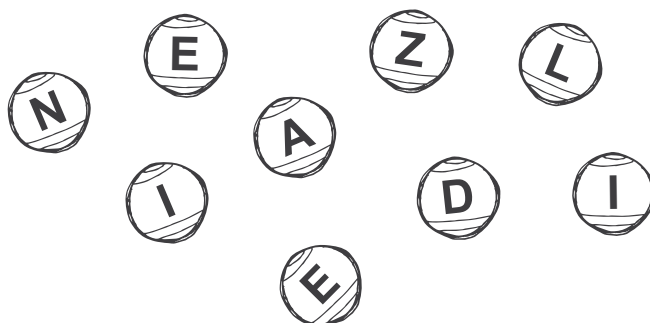
Gry i zabawy w oparciu o podręcznik Siedleckiej B. oraz Bilińskiego W. „Taniec w edukacji dzieci i młodzieży podręcznik dla nauczycieli” [2003]

Poza wspomnianymi powyżej, do najczęściej stosowanych na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należą również: metoda **zabawowa naśladowcza** i **zabawowa klasyczna** [Strzyżewski 2013]. W metodzie **zabawowej naśladowczej** nauczyciel stwarza sytuację zadaniową, polegającą na wywołaniu u dzieci chęci naśladowania określonego przedmiotu czy zjawiska. Naśladowanie owego przedmiotu lub zjawiska odbywa się według własnego wyobrażenia i inwencji (metoda często wykorzystywana w postaci opowieści ruchowej). Z kolei w metodzie **zabawowej klasycznej** dzieci stawiane są w sytuacji zadaniowej, polegającej na podaniu przez nauczyciela fabuły zabawy lub przepisów gry i podjęciu odpowiednich czynności organizacyjnych (celem przygotowania terenu zabaw i gier oraz przyborów). W tej sytuacji zachowanie uczniów jest swobodne i samodzielne. Jedynymi ograniczeniami są fabuła i przepis.

W pracy na początkowych etapach edukacji (przedszkolna i wczesnoszkolna) korzystne wydaje się wykorzystywanie **metody edubal**. Jej twórcami są Andrzej Rokita i Tadeusz Rzepa z AWF Wrocław [Rokita 2008]

Metoda zakłada wykorzystanie zestawu 94 piłek edukacyjnych z nadrukowanymi literami alfabetu, cyframi oraz znakami interpunkcyjnymi. Odpowiednio dobrane zadania rozwijają m.in. orientację przestrzenną (zastosowanie przyimków i określników położenia) przy wykorzystaniu symboli

oraz skojarzeń sekwencyjnych (liczby, alfabet, dni tygodnia). Poprzez odpowiednio przygotowane scenariusze lekcyjne nakierowane na pomoc dziecku w przejściu z etapu myślenia przedoperacyjnego na symbolach, do etapu myślenia operacyjnego, wykorzystującego zmieniające się układy odniesienia. Celem takich działań będzie najpierw wyrównanie zróżnicowanego poziomu myślenia i działania u dzieci z tej samej klasy, a następnie wspomaganie w rozwoju umiejętności czytania i liczenia. W początkowym okresie nauki dzięki analizatorowi wzrokowemu dzieci stosunkowo szybko opanowują umiejętność czytania (graficzne odczytywanie wyrazów). Jednak w późniejszym okresie zdarza się, że napotykać nowe układy liter, nie potrafią samodzielnie pokonać pojawiających się trudności. Dlatego też, w zajęciach prowadzonych przy wykorzystaniu metody edubal, przewiduje się nie tylko tworzenie wyrazów i zdań z liter umieszczonych na piłkach, ale również ich głośne odczytywanie, zapisywanie na kartkach, pisanie w powietrzu. Również w przypadku zadań matematycznych, czytając ich treść, dziecko musi umieć wyszukać dane i zależności między nimi, co wymaga wysokiego poziomu zintegrowania czynności percepcyjnych i motorycznych, czyli „musi umieć syntetyzować i koordynować funkcje percepcji z bodźców wzrokowych, słuchowych, dotykowych i kinestetycznych z funkcjami motorycznymi, reakcjami ruchowymi”. Metoda edubal daje szansę na wytworzenie stałych połączeń pomiędzy spostrzeżeniami słuchowymi, wzrokowymi i dotykowymi łącznie z wrażeniami kinestetyczno-ruchowymi, szczególnie w zakresie orientacji przestrzennej i koordynacji.



Rys. 2. Wykorzystanie piłek edubal do rozwijania umiejętności szkolnych w zakresie pisania i czytania w ramach zabaw ruchowych.

„Litera, litera”

Dzieci siedzą na obwodzie koła, każde trzyma w rękach piłkę edukacyjną z literą. Nauczyciel podaje przykład wyrazu dwuliterowego (np. ul). Na to hasło dzieci mające piłki z literą „u” i „l” wstają, obiegają siedzących i wracają na swoje miejsce. Wygrywa dziecko, które najszybciej wykona zadanie.

Uwagi organizacyjne: Dwuliterowy wyraz pozwala dzieciom na zrozumienie zasady obowiązującej w zabawie. Można wprowadzić dłuższe słowa, wtedy w grze uczestniczy większa liczba osób. Według uznania prowadzącego, dziecko, które pierwsze obiegało grupę, podaje kolejny wyraz. Aby zachować zasadę „równych szans”, należy po każdym wyrazie (lub po kilku) dokonać wymiany piłek między dziećmi (np. o dwa miejsca w prawo). Jeżeli zostanie podany wyraz, a w grupie dzieci nie będzie osoby trzymającej piłki z literą występującą w wypowiedzianym słowie, wtedy nikt nie biegnie.

Interpretacja: W czasie zabawy dzieci uczą się koncentracji uwagi, pisowni wyrazów, wzbogacają słownictwo, poprawiają swoją spostrzegawczość, szybkość reagowania, kształtują zdolności motoryczne.

„Szyfrowanie wyrazów”

Uczniowie podzieleni są na dwa zespoły, które znajdują się w różnych miejscach sali (np. na różnych połowach sali lub boiska do piłki siatkowej), gdzie rozsypane zostały piłki edukacyjne (taki sam zestaw dla obu grup). Prowadzący daje sygnał i pokazuje przygotowaną wcześniej planszę z układem cyfr, które odpowiadają określonym literom (na każdej piłce znajduje się cyfra oraz litera) lub zapisuje je na tablicy. Zadaniem dzieci jest odnalezienie piłek z oznaczonymi cyframi i odczytanie zaszyfrowanego wyrazu.

Odmiana: Dzieci, podzielone na dwa zespoły, otrzymują kartki z narysowanym np. trójkątem, na którego wierzchołkach znajdują się piłki z widoczną literą. Na bokach trójkąta są wolne miejsca, które należy uzupełnić piłką z taką literą, aby utworzyć wyraz trzyliterowy. Zwycięża grupa, która szybciej wykona zadanie i odczyta utworzone wyrazy. Podobne zadania można konstruować na czworoboku (np. kwadratu), tworząc cztery wyrazy trzyliterowe lub czteroliterowe, a dla prostokąta dwa wyrazy dwuliterowe i dwa trzyliterowe.

Interpretacja: Dzieci doskonalą umiejętność tworzenia wyrazów przez łączenie oznaczeń literowych i cyfrowych oraz rozpoznawanie figur geometrycznych. Ponadto doskonalą umiejętności ruchowe.

Ciekawą metodą pracy z uczniami, szczególnie sprzyjającą rozwijaniu potencjału uczniów uzdolnionych ruchowo i sprawnych organizacyjnie, jest **metoda projektów**. W tej metodzie chodzi o stworzenie uczniom możliwości planowania, organizowania, selekcjonowania informacji oraz rozwijania kreatywności i samodzielności w rozwiązywaniu problemów (zadań), przy jednoczesnej pracy w zespole oraz indywidualnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Niestety, ze względu na dużą skalę trudności (długi czas trwania projektów wynikający z różnego tempa pracy każdego z uczniów, potrzeba opieki merytorycznej wymagająca od nauczyciela wiedzy interdyscyplinarnej, potencjalnych niebezpieczeństw wynikających ze spontanicznej aktywności fizycznej) metoda ta jest rzadko wykorzystywana w pracy nauczycieli wychowania fizycznego. Dalej przykłady jej zastosowania w kontekście pracy z uczniami uzdolnionymi ruchowo.⁴

Osoby biorące udział w pracy metodą projektu powinny mieć możliwość zaplanowania działań – począwszy od sformułowania celów (i określenia ewentualnych problemów z tym związanych), wykorzystania różnych źródeł (projekty mają najczęściej charakter przedsięwzięć interdyscyplinarnych) i metod pracy (np. część pracy jest indywidualna, reszta wykonywana jest wspólnie) oraz określenia zakresu i stopnia odpowiedzialności poszczególnych osób biorących udział w projekcie. Konieczne jest też ustalenie od samego początku kryteriów oceny efektów projektu (kiedy będziemy uważać, że projekt odniósł sukces). Należy pamiętać, że efekty realizowanych projektów przedstawiane są zazwyczaj na forum publicznym (klasy, szkoły, rodziców), ale mogą być inaczej postrzegane przez każdego z obserwatorów. Ważne jest, czy w trakcie takiej wspólnej pracy uczniowie rozwijali indywidualne zainteresowania, wykorzystując uzdolnienia i czy projekt dawał im szansę na twórcze myślenie i kreatywne rozwiązania. Rolą nauczyciela jest wspieranie, konsultowanie, ale też naprowadzanie (lub sprowadzanie) dyskusji na „właściwe tory”. Nauczyciel może również wzbudzać zainteresowanie określoną tematyką, wspierać w docieraniu do źródeł informacji czy wskazywać potencjalne problemy. Z kolei powinnością ucznia jest zapoznanie się z przykładami już istniejącymi, wybór tematu i zespołu, opracowanie szczegółowego planu działań.

⁴Opis metody projektu zaczerpnięty został z podręcznik autorstwa M. Bronikowskiego *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*, Podręcznik nr 66, AWF Poznań, 2012.

Projekty mogą mieć charakter kompetencyjny (pozwalają rozwinąć nowe umiejętności czy sprawności, tak jak w przypadku aktywności fizycznej) albo mogą być też i takie, których efektem jest konkretny rezultat (produkt).

Jednym z przykładów projektu kompetencyjnego, w którym wyraźnie widoczna jest rola uczniów uzdolnionych ruchowo jest projekt „Dreams and Teams” realizowany przez British Council w ponad 140 krajach świata. Jego celem jest umożliwienie młodzieży w wieku 15–20 lat rozwinięcia umiejętności przewodzenia i pełnienia funkcji społecznych w trakcie przygotowywania festynu sportowego (może to być festyn nie tylko o charakterze sportowym, ale np. festiwal muzyczno-taneczny czy literacki). Młodzi liderzy uczą się, jak wprowadzać młodszych lub rówieśników do świata sportu (tańca) tak, by mogli oni czerpać z tego radość przez całe życie. Dzięki odpowiednio przygotowanemu planowi postępowania uczestnicy projektu zdobywają konkretne umiejętności:

- *w zakresie przywództwa – planowania, organizowania i prowadzenia festynu sportowego dla uczniów klas młodszych w sposób bezpieczny i przyjemny oraz we współpracy z rodzicami, organizacjami sportowymi i mediami; w zakresie postawy obywatelskiej – dyskusowania na tematy społeczne związane z przygotowaniem festynu: Jaki jest cel festynu? Gdzie i kiedy ma się odbyć? Kto powinien uczestniczyć? Kto może go obejrzeć i jak zainteresować odpowiednie środowiska? Czy przewidywany jest program specjalny? Czy planowane jest włączenie do udziału osób niepełnosprawnych? Jaki będzie wpływ festynu na środowisko?*
- *organizowania co roku przynajmniej dwóch festynów w swojej społeczności lokalnej oraz podejmowania wyzwań jako wolontariusze.*
- *w zakresie zmian w świadomości (społecznej, często również międzynarodowej) – kontaktowania się z młodymi liderami z innych krajów za pomocą najpopularniejszego na świecie języka (angielskiego), do komunikacji i wymiany doświadczeń z rówieśnikami z innych krajów za pomocą Internetu, wykorzystywanie pomysłów kolegów z innych kultur we własnych festiwalach (często tworzenie wspólnej platformy informacyjnej, np. własnej strony internetowej albo poprowadzenie festynu w innej szkole czy nawet w innym kraju w ramach wymiany międzynarodowej), prowadzenie podobnych szkoleń dla kolejnych liderów.*

W trakcie przygotowywania festynu młodzi liderzy (uczniowie wykazujący się szczególnymi uzdolnieniami ruchowymi i organizatorskimi) rozwijają umiejętność współpracy w zespole, komunikowania się, dzielenia się obowiązkami i brania odpowiedzialności za realizację wyznaczonych zadań, przy czym zadania te wyznaczają sami sobie w ramach wspólnych ustaleń w grupie. Nauczyciel (opiekun) pełni rolę zewnętrznego motywatora, który inspiruje do podjęcia wyzwania (ale nie podaje im gotowych rozwiązań), monitoruje kierunki i tempo rozwoju realizacji zadań (czy jest on zgodny z zaplanowanym przez młodzież harmonogramem) oraz kontroluje w zakresie bezpieczeństwa (czy planowane zadania związane z realizacją festynu nie stanowią zagrożenia dla czyjegoś zdrowia lub bezpieczeństwa) i ewentualnie interweniuje w razie potrzeby. Poprzez zadawanie odpowiednich pytań nauczyciel stara się kierować uwagę grupy na najważniejsze zadania, którym muszą sprostać przy organizacji tego typu imprezy.

Przygotowując się do realizacji projektu z grupą, nauczyciel powinien opracować plan postępowania i instrukcję, która zawierałaby cele, zadania, obowiązki (uczniowie będą musieli podzielić je pomiędzy siebie), zobowiązania oraz kryteria oceny wykonania projektu.

Można posłużyć się poniższym ogólnym zestawieniem jako źródłem informacji na temat sposobu przygotowania takiego festynu. Nie jest to jednak lista kontrolna wszystkich czynności, których spełnienie zagwarantuje sukces. Ważne jest jednak, aby liderzy znali te najważniejsze, na które powinni zwrócić uwagę:

1. Data festynu.
2. Miejsce festynu.
3. Godzinę rozpoczęcia oraz godzinę, o której impreza musi się zakończyć, aby dzieci o odpowiedniej porze dotarły do domu.
4. Dostęp do miejsca festynu – kiedy mogą się zgłosić, zacząć przygotowania itp.
5. Kontakty: kierownik obiektu, dyrektorzy szkół dzieci uczestniczących w festynie.
6. Informacje o uzgodnieniach z prasą/mediami.
7. Informacje o zaproszonych VIP-ach.
8. Liczba dzieci uczestniczących w festynie, przedział wiekowy i informacje o dzieciach ze specjalnymi potrzebami.
9. Sprzęt:
 - z jakiego sprzętu sportowego można skorzystać,
 - sprzęt nagłaśniający/odtwarzający,
 - zestaw do identyfikacji zespołów (koszulki, czapki baseballowe, daszki lub opaski).
10. Certyfikaty/dyplomy.
11. Torba z zestawem nagród – zawartość.
12. Budżet – na nagrody, napoje i przekąski.
13. Materiały – plakaty, papier, sznurek, taśma, farby, pisaki, balony, flagi itp.

Schemat postępowania przy organizowaniu festynu

1. *Pierwsza faza związana jest z rozpoznawaniem możliwości grupy (zarówno poszczególnych osób, jak również całej grupy w zakresie współpracy). Gromadzenie pomysłów na ideę całego festynu, na jego hasło, zwykle w całym zespole, ujawnianie ich na forum wraz z argumentami. Na tym etapie można np. wprowadzić zabawę „Labirynt liderów” czy „Kwadrat liderów” oraz inne, które pozwolą na naturalne ustalenie, kto w grupie dysponuje wrodzonymi zdolnościami przywódczymi, kto generuje najlepsze pomysły itd. Należy ustalić, kiedy i kto zabiera głos, kto o tym decyduje, jakie są sposoby akceptowania pomysłów czy wyznaczania obowiązków. Tym zadaniom poświęca się najczęściej całe spotkanie i często ma ono charakter zajęć ruchowych.*
2. *Na drugim spotkaniu grupa zajmuje się działaniami przygotowawczymi (stworzenie myśli przewodniej festynu – hasła, planu działań i ustalenie harmonogramu terminowego, ustalenie pierwszej listy potrzeb oraz grup do zadań). Następuje też ewaluacja dotychczasowych planów i wybór konkretnego pomysłu do realizacji. Na te działania również przeznaczają się zwykle całe spotkanie.*
3. *Na trzecim spotkaniu następuje kreowanie pomysłów na festyn. Generowanie takich pomysłów odbywa się zwykle w formie debaty na forum grupy, ale reguły działania powinny być ustalone wcześniej (właściwie jako pierwsza rzecz przy tego typu działaniach zbiorowych). Dobrze, gdy w takim momencie jest już ustalony lider grupy (a być może i liderzy poszczególnych grup zadaniowych). Ważne jest, żeby w trakcie takiego spotkania nastąpiła również analiza ról i zakresu obowiązków oraz dokładne uświadomienie sobie i zaakceptowanie oczekiwań oraz zadań szczegółowych, związanych z przydzielonymi funkcjami.*

4. Na kolejnym spotkaniu następuje weryfikacja stopnia i tempa realizacji dotychczasowych zadań i uszczegóławiania obowiązków związanych z zaplanowanym festynem oraz wspólne rozwiązywanie problemów, które napotkano w ramach przygotowywania do festynu. Odpowiednio podzielone zespoły przedstawiają najlepsze rozwiązania dotychczasowych zadań w formie graficznej, które później przedstawiane są na forum całej grupy do akceptacji. Planuje się również szczegółowy scenariusz dnia festynowego. Często pojawiają się nowe wyzwania (przygotowanie zaproszeń, powiadomienie lokalnych mediów, współpraca z rodzicami, organizacja nagród, ale też np. takie, jak niespodziewany udział w festynie większej/mniejszej liczby osób itd.). Warto przygotować ankietę ewaluacyjną, która będzie wykorzystana po zakończeniu festynu. Pozwoli ona zwrócić uwagę na te rzeczy, które przy realizacji tego rodzaju zadań mają największe znaczenie.
5. Punktem kulminacyjnym jest oczywiście przeprowadzenie festynu np.: dla wcześniej zaproszonej klasy uczniów z młodszego rocznika. Po jego zakończeniu następuje ostatni element realizacji tego projektu, czyli ewaluacja – ocena stopnia realizacji zadań oraz rozliczenie osób, które odpowiedzialne były za realizację zadań na określonych etapach⁵.

Warto zwrócić przy tym uwagę, że w przypadku festynów o charakterze ogólnozabawowym należy, według Strugarka [2006, s. 88], przestrzegać kilku zasad:

1. Zabawy z tego samego rodzaju/o podobnym charakterze nie powinny występować po sobie (np. rzut piłką do celu i rzut lotką do tarczy).
2. Poziom konkurencji należy dostosować do wieku uczestników.
3. Wszelkie konkurencje polegające na strzelaniu (rzucaniu) do celu nie powinny odbywać się pod słońce oraz podczas zbyt silnego wiatru (szczególnie bocznego).
4. Podczas konkurencji strzeleckich (wiatrówka, łuk itp.) stanowiska należy ustawić w ten sposób, aby cel (tarcza), do którego się strzela, był od tyłu niedostępny dla publiczności (wał ziemny, ściana itp.).
5. Należy opracować punktację dla każdego stanowiska w taki sposób, aby nie faworyzować żadnej konkurencji.

Poniżej przykładowe zabawy i zadania ruchowe, które mogą być pomocne przy podejmowaniu pewnych ustaleń w grupie podczas wyłaniania uczniów wykazujących się szczególnymi uzdolnieniami ruchowymi i organizatorskimi.

„Labirynt liderów”

Przed rozpoczęciem zabawy nauczyciel rysuje na podłodze szachownicę o wymiarach 6 m x 6 m, która stanowić będzie umowny labirynt oraz rysuje dla siebie na kartce ścieżkę i plan przejścia przez ten labirynt (ścieżka ta będzie znana tylko nauczycielowi). Następnie nauczyciel stawia zadanie przed grupą – przez labirynt prowadzi tylko jedna droga, spróbujcie ją znaleźć. Są jednak pewne reguły, których musicie przestrzegać. Rozpoczynacie z prawej strony. Poruszacie możecie się tylko w połączeniu, każdy musi trzymać ręce na ramionach osoby idącej przed nią, asekurując ją w ten sposób. O tym, gdzie (na które pole) postawić następną kroki, może decydować cała grupa lub pojedyncza osoba, ale decyzja końcowa

⁵ Opis przebiegu przygotowywania takich festynów oraz przykłady konkretnych zabaw i konkurencji festynowych znaleźć można np. w artykule autorstwa M. Bronikowski i współt. *Europejski rok wolontariatu – realizacja projektu „Drems and Teams”*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2011, 9, 36–42.

i wykonanie kroku ostatecznie pozostaje w gestii pierwszej osoby w rządzie, tzw. lidera. Jeśli lider postawi krok na prawidłowe pole, zgodnie ze ścieżką przejścia przez labirynt (tą znaną tylko nauczycielowi), grupa może wykonać kolejny krok. Jeśli jednak lider nastąpi na pole poza wyznaczoną trasą przejścia przez labirynt, wtedy nauczyciel informuje grupę o błędzie i lider „odpada”, czyli idzie na koniec rzędu, a jego rolę przejmują kolejna osoba w rządzie i to ona staje się liderem. Grupa wraca na początek labiryntu z nowym liderem i rozpoczyna wędrówkę przez labirynt od początku, a każdy kolejny niewłaściwy krok powoduje następną zmianę lidera. Tak dzieje się aż do momentu, gdy ostatnia osoba z grupy przejdzie przez labirynt bezpieczną ścieżką. Nauczyciel może obserwować reakcje grupy i podzielić rolę, branie odpowiedzialności na siebie kolejnych liderów, w ten sposób poznawać grupę i to, jak radzi sobie ze stresem. Dla grup starszych wiekowo można też wprowadzić limit czasowy i porównać wyniki pomiędzy grupami lub przeprowadzić zabawę w dwóch grupach równolegle.

„Kwadrat liderów”

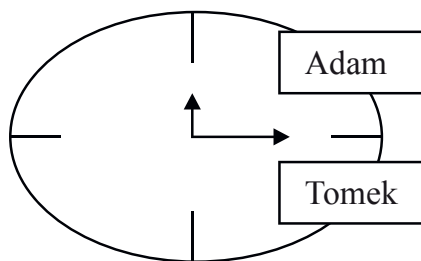
Chcąc rozpoznać sytuację w grupie (diagnoza grupowa, której celem jest poznanie liderów w grupie), nauczyciel ustawia uczniów w koło, tak by wszyscy trzymali się liny, tworząc jak największy okrąg. Cała grupa odkłada linę na podłogę. Następnie każdy wiąże sąsiadowi szarfę na oczach tak, aby nic nie widział. Każdy z uczniów kręci się kilka razy w miejscu dookoła własnej osi. Następnie nauczyciel prosi, aby każdy uczeń złapał linę i aby cała grupa postarała się zamienić koło w kwadrat. Zadaniem jest nie tylko ułożenie kwadratu, ale przede wszystkim wspólne ustalenie reguł działania. W tej zabawie widać nie tylko, kto jest naturalnym liderem, ale również, kto ma kreatywne pomysły i które pomysły zyskują największą aprobatę całej grupy. Ze starszymi grupami zadanie można prowadzić na czas, żeby zwiększyć presję i obserwować, jak grupa radzi sobie w stresujących okolicznościach.

„Alfabetyczna równoważnia”

Zadaniem grupy jest ustawienie się na linii w porządku alfabetycznym. Można też poprosić o ustawienie na ławeczce (np. żeby zadanie utrudnić poprzez podniesienie płaszczyzny poruszania się). Jednocześnie nauczyciel nie określa, czy alfabetyczne ustawienie dotyczy imion czy nazwisk. Ustalenie tego leży w gestii grupy. Aby zwiększyć stopień trudności zadania, można wprowadzić rywalizację dwóch równoległych grup. W takim przypadku każda z grup musi najpierw ustalić klucz do alfabetycznego ustawienia – imiona czy nazwiska, a może jakiś inny sposób? Dla utrudnienia wszyscy uczestnicy muszą się utrzymać na ławeczce podczas wykonywania zadania, można też dać każdemu uczestnikowi do trzymania dużą gumową piłkę, która dodatkowo utrudni przemieszczanie się po ławeczce, a jeśli ktoś dotknie podłogi, cały zespół musi wrócić do pozycji początkowej i zacząć od nowa. Na koniec nauczyciel zadaje pytanie: co moglibyśmy zrobić, żeby w tej zabawie mogła wziąć udział osoba niepełnosprawna na wózek albo niedowidząca/niedosłysząca?

„Czasoplanowacz”

Na kartce papieru rysujemy zegar z podziałem czasu – rys. 3. Zegar może być podzielony na 4 kwadranty, chociaż czas trwania każdego z tych kwadransów może być umowny w zależności od czasu, jakim dysponuje nauczyciel bądź od celu np. jeśli nauczyciel chce tą zabawę wykorzystać w części wstępnej lekcji do tzw. rozgrzewki. Zadaniem każdego z uczestników jest umówienie się w każdym z tych „kwadransów” na spotkanie, rozmowę i ustalenie wspólnej opinii na wcześniej wyznaczony temat (np. „Sport to zdrowie”, „Aktywni przez całe życie” albo „Zdrowa żywność i sport – argumenty za i przeciw”). Na zaplanowanie i zanotowanie opinii innych na swoim zegarze (tzw. czasoplanowaczu) uczestnicy mają minutę. Można tę zabawę wykorzystać np. do realizacji serii ćwiczeń kształtujących. W zależności od potrzeb może to być też np. minuta ćwiczeń w każdym z umownych „kwadransów” z jakimś innym uczniem pod kątem dalszej aktywności fizycznej w tej lekcji.



Rys. 3. Zegar do zabawy „czasoplanowacz”.

Czasami organizacja niektórych szkolnych przedsięwzięć może być realizowana metodą projektu z zachowaniem pewnych stałych elementów (planowanie, rozważanie możliwości, prezentowanie). Na przykład wychowawca klasy, chcąc zrealizować projekt pt: „Co łączy, a co dzieli?”, może podzielić klasę na dwie grupy, z których jedna będzie analizowała pytanie, konfrontując siatkówkę z gimnastyką, a druga koszykówkę z tenisem. Można też wprowadzić projekty, w których uczeń samodzielnie (lub np. wspólnie z rodzicami, rodzeństwem lub kolegą z klasy) będzie uczył się planować swoją aktywność fizyczną w czasie wolnym. Taki projekt mógłby mieć tytuł np. „Daj swojemu organizmowi tydzień zdrowia” albo „Ile czynności prozdrowotnych jesteś w stanie zaplanować i wykonać w nadchodzącym tygodniu/miesiącu?”. Projekty mogą też dotyczyć kwestii związanych bezpośrednio z realizacją celów i treści wychowania fizycznego, np. „Jakie są najlepsze rozwiązywania ataku pozycyjnego w koszykówce/piłce nożnej/piłce ręcznej – przygotuj ćwiczenia, które pomogą nam to opanować i zaplanuj sposób sprawdzenia skuteczności twojej propozycji?” czy „Spróbuj przedstawić 10 przykładów sytuacji życiowych, w których przydatne mogą okazać się umiejętności zdobyte przez siebie na wychowaniu fizycznym”. Mogą mieć też charakter ogólnozdrowotny związany z edukacją zdrowotną, np. „Zdrowe zęby” albo „Zabawa i sen lekarstwem na stres”.

Opisane dotychczas przykłady metod pozwalają uczniom na pewną samodzielność i rozbudzają kreatywność (nie tylko ruchową), a jednocześnie dają nauczycielowi szansę na zachowanie kontroli nad grupą. Warto też wprowadzać inne pokrewne metody, w których rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności za efekt końcowy spoczywa bardziej na uczniu/uczniach niż na nauczycielu. Mowa tutaj o **metodzie problemowej**, która pozwala nauczycielowi zaobserwować, czy w danej klasie znajdują się uczniowie potencjalnie uzdolnieni ruchowo albo tacy, którzy dysponują wyższym poziomem umiejętności życiowych. Zdarza się bowiem, że tacy uczniowie, choć nie prezentują najwyższego poziomu sprawności motorycznej, stają się liderami grupy/klasy. W sytuacji zadaniowej skuteczność procesu nauczania i uczenia się jest istotnie związana z osobowością uczniów (np. ekstrawertycy – introwertycy). Ci, charakteryzujący się wysoką inteligencją, predysponującą do samodzielnej pracy, tj. o niskim nasileniu ekstrawertyka, odporni psychicznie oraz przejawiający dodatnie emocje, czyli wewnętrzną pewność siebie, o silnym *ego*, już na starcie mają większe szanse na sukces. Dlatego, chcąc wyrównać szanse, nauczyciel może zastosować metodę uczenia się przez rozwiązywanie problemu, która pozwala uczącym się rozwiązać za interesowania ruchem, pomaga samodzielnie określić braki w tym zakresie i kształtować zdolności wyszukiwania najbardziej odpowiadających im sposobów wykorzystania [Bronikowski 2012].

W metodzie problemowej powinny zostać spełnione następujące warunki:

- każde zadanie musi być oparte na konkretnym przypadku o odpowiednim stopniu złożoności,
- uczeń powinien mieć możliwość skonsultowania, doczytania, poszukania rozwiązania,

- ocena prawidłowości rozwiązania i stopnia opanowania danego zadania powinna odbywać się w warunkach zbliżonych do rzeczywistych.

Skuteczność takiego nauczania zależy od warunków zachodzenia procesu nauczania-uczenia się. Dodatkowo nauczyciel powinien wykorzystywać zadawanie pytań stymulujących, różne techniki oceny grupy czy wpływanie na zachowanie uczniów sprawiających trudności.

Wykorzystanie tej metody nauczania daje następujące korzyści:

- rozpatrywany problem ma odniesienie do rzeczywistości,
- czas przeznaczony na rozwiązanie problemu (a więc i na naukę) jest określony, więc wymusza konieczność sprawnego zaplanowania działań,
- metoda problemowa stwarza możliwość integrowania grupy (współdziałanie) przy wspólnym poszukiwaniu rozwiązania problemu,
- uczeń aktywnie uczestniczy w procesie zdobywania nowych wiadomości i umiejętności, co pozwala wykształcić w nim cechy człowieka samodzielnie myślącego i rozwiązującego problemy.

Metody oparte na rozwiązywaniu pewnych problemów, czyli zadań, dla których uczeń nie zna gotowych rozwiązań, a ich rozwiązywanie jest możliwe dzięki produktywnemu myśleniu, polegającemu na tworzeniu informacji i rozwiązań zupełnie nowych dla ucznia, są podstawą rozwijania kreatywności i samodzielności. Są też doskonałym sposobem angażowania uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach.

Fazy realizowania nauczania metodą problemową [za Strzyżewskim 2013]

1. *Dostrzeganie problemu – w fazie tej podmiot (uczeń) dostrzega problem, odkrywa go, uświadamia sobie, że zasób posiadanej przez niego wiedzy nie wystarcza do osiągnięcia planowanych celów.*
2. *Analiza sytuacji problemowej – człowiek analizuje informacje zawarte w sytuacji problemowej oraz strukturę celu, który powinien osiągnąć. Badanie polega na poszukiwaniu rozbieżności i luk między tym, co jest dane, a tym, co jest pożądane.*
3. *Wytwarzanie pomysłów rozwiązania (faza produktywna) – podmiot (uczeń) wytwarza nowe informacje, takie jak hipotezy, metody, sposoby, rezultaty myślenia produktywnego, to tzw. pomysły rozwiązania, które są kluczową fazą rozwiązywania problemów.*
4. *Weryfikacja pomysłów (faza oceny i kontroli pomysłów) – celem tej fazy jest sprawdzenie ich wartości; uczeń przyjmuje pomysł jako rozwiązanie ostateczne albo go odrzuca.*

Poniżej kilka przykładów możliwości wykorzystywania tej metody [Bronikowski 2012].

1. Ćwiczenie

W tym ćwiczeniu uczniowie mogą nie tylko wykazać się inwencją twórczą, ale przede wszystkim wyobraźnią przestrzenną i znajomością praw fizyki. Nauczyciel przygotowuje kilka zestawów do zadania, przywiązując do ringo (ewentualnie frizbee) kilka skakanek lub linek (od 3 do 5) o długości 2–4 m. Uczniowie (liczba uczestników zależy od liczby przywiązanych skakanek) mają jedno ringo i, trzymając za końce skakanek, muszą podnieść umieszczoną na nim piłkę, a następnie, trzymając ją w środku ringo lub na „latającym talerzu” typu frizbee, próbują przenieść nad czymś/pod czymś, do określonego miejsca, by następnie wrzucić ją do kosza/bramki itd. Zadanie wymaga doskonałej współpracy w grupie, zgrania wszystkich elementów, wspólnego ustalenia taktyki pokonywania kolejnych etapów.

Można dowolnie zmieniać sprzęt i przybory, proponując nowe rozwiązania z obręczą, szarfami albo raketkami. Podobne zadanie może dotyczyć wspólnego zapisania dowolnego słowa na nawierzchni piaskowej za pomocą palika (do końca palika może być również przymocowany flamaster), wspólnie trzymany przez przywiązane skakanki. Członkowie grupy sami decydują przez odpowiednie naprężanie/pociąganie lub poluzowanie, w którą stronę, jak mocno i kto ma kierować ruchem palika.

2. Ćwiczenie „Pajęczyna”

Uczniowie rozwijają linię pomiędzy dwoma słupkami (drzewami), tworząc sieć przypominającą pajęczynę. Nauczyciel proponuje jeden z możliwych sposobów przejścia przez pajęczynę na drugą stronę, np. wszyscy przechodzą bez dotknięcia liny lub nie dotykają ziemi, pomagając sobie nawzajem (podszadzając, podnosząc, przesuwając kolejne osoby przez pajęczynę) i cała drużyna próbuje przejść. Następnie wspólnie z klasą ustala pewne ograniczenia i pozwala całej drużynie na wykonanie zadania w dowolnie wybrany sposób. Drużyna powinna współpracować i razem realizować wspólnie ustalone cele, polegać na sobie i próbować osiągać porozumienie w ustalaniu celów. Przy każdym kolejnym nowym sposobie przechodzenia przez pajęczynę można wprowadzać dodatkowe utrudnienia przez wykorzystywanie różnych przyborów (piłki, szarfy, skakanki, ringo). Dla celów integracyjnych albo w realizacji zadań uspołeczniających można w tym zadaniu zastosować zasadę, że nie wolno porozumiewać się słowami albo zasłonić oczy niektórym uczniom.

3. Zabawa „Przeprawa przez rzekę”

W zabawie tej można wykorzystać dowolną liczbę akcesoriów i pozwolić dzieciom wykazać się kreatywnością. Zadaniem całej klasy lub kilku równoległych grup jest przeprowienie się na drugą stronę rzeki, która na sali jest wyznaczona przez linie. Do tego celu uczniowie mogą wykorzystać dowolny sprzęt, a jego elementy mogą posłużyć jako kamienie do przeprawy (np. mogą to być obręcze, kartonowe podkładki, gazety, ringa). Uczniowie mają jednak dodatkowe zadanie. Muszą przenieść na drugą stronę wszystkie pozostałe rekwizyty. Może tego dokonać pojedynczy uczeń albo kilka osób, jeśli każdy z uczniów weźmie po jednej rzeczy. W klasach starszych warto do tej zabawy użyć materacy, obręczy i innych dużych, nieforemnych przedmiotów, aby zachęcić dzieci do myślenia, czy mają wykorzystać je jako kamienie, po których wszyscy przejdą i przeniosą inne akcesoria, czy też lepiej przenieść je w jakiś inny sposób. Należy zaznaczyć, że również kamienie powinny znaleźć się na drugiej stronie rzeki. W kolejnym przechodzeniu przez rzekę można wprowadzić walkę o pokonanie poprzedniego czasu przeprawy albo wykorzystać inny sprzęt.



Przeprawa przez rzekę
– zabawa o charakterze problemowym.
Źródło Fotolia.

Metodę problemową można z powodzeniem wykorzystywać na każdym z etapów edukacji. Jest ona szczególnie przydatna w pracy z uczniami uzdolnionymi ruchowo, a powierzanie im zadań i wyznaczanie do pełnienia funkcji w trakcie rozwiązywania problemu stwarza dodatkową motywację i daje poczucie odpowiedzialności. Podobną elastycznością zastosowania charakteryzują się metody opisane w dalszej części poradnika.

Metoda nauczania oparta na współdziałaniu (ang. *co-operative learning*) polega na zabawie w małych zespołach uczniów o zróżnicowanym poziomie umiejętności i wyznaczaniu dla nich różnorodnych zadań, których celem jest poprawienie rozumienia danej czynności czy kompleksu ruchowego. Sytuacja zadaniowa wymusza konieczność współdziałania i wspierania się przez wszystkich członków danego zespołu na zasadzie – „twój sukces jest moim sukcesem” bądź „musimy wszyscy dać radę albo nie uda się osiągnąć celów wyznaczonych całemu zespołowi”. Członkowie grupy muszą komunikować się, żeby rozpoznać słabe strony każdego z nich, zaradzić problemom i wykorzystać swoje atuty [Dyson, Griffin, Hastie, 2004]. W naturę tej metody doskonale wpisuje się praca z uczniami uzdolnionymi, którzy mogą pełnić rolę liderów.

Zadania realizowane za pomocą metody opartej na współdziałaniu charakteryzują się tym, że każda osoba w grupie ma do wykonania jakiś fragment zadania, bez którego nie można złożyć całości (np. w zabawie „Przeprawa przez rzekę” wszyscy muszą przejść na drugą stronę rzeki i cała grupa ma zabrać wszystkie przybory na drugą stronę). W tej metodzie występuje najczęściej moment wspólnego ustalania strategii postępowania, po czym następuje rozdzielenie ról i zadań oraz wzajemne pilnowanie i wspieranie każdego z członków grupy. W czasie tego etapu realizacji zadania uczniowie rozwijają umiejętności podejmowania decyzji, przewodzenia grupie, podporządkowania się, a także wspólnego rozwiązywania problemów i budowania wzajemnego zaufania. Są to sytuacje, które ujawniają potencjalnych liderów, tych, którzy dzięki umiejętności szybkiego rozeznania w sytuacji, szerokiemu zakresowi kompetencji ruchowych oraz poznawczych, wyróżniają się spośród rówieśników, przejmując szybko inicjatywę.

Najlepszym przykładem, który może być realizowany za pomocą tej metody, jest zadanie, w którym każdemu z członków grupy przydziela się inny fragment całości zadania. Na przykład grupa dostaje zadanie przeprowadzenia rozgrzewki dla całej klasy, przy czym jedna osoba ma przeprowadzić rozgrzewkę kończyn dolnych, inna kończyn górnych, jeszcze inna tułowia, a kolejna rozgrzewkę z wykorzystaniem przyboru. Od grupy zależy przydział zadań konkretnym osobom i określenie czasu na realizację poszczególnych części rozgrzewki, a następnie wspólne przygotowanie potrzebnych przyrządów. Potrzebne jest też wspólne ustalenie osoby lidera, który będzie odpowiedzialny za całość itd.

Metoda ta została również wykorzystana w opracowywaniu zabaw, takich jak „Uporządkuj kapelusze” (opisana w całości dalej). W tej zabawie po wykonaniu zadania szybkościowo-koordynacyjnego każdy z członków grupy ma określoną rolę do wypełnienia – np. jedna osoba przedstawia argumenty „za” wcześniej przedstawioną tezę, inna osoba przedstawia argumenty „przeciw” tej tezie, a jeszcze inna ma za zadanie wybrać i ustalić wspólne stanowisko całej grupy w zakresie problemu, który grupa miała rozpatrzyć (np. „sport to zdrowie” albo „prawdziwy sport jest czysty”). Podobnie w zabawie „Piłka do kapitana”, w której grupa ma za zadanie przerzucenie jak największej liczby piłek różnego rodzaju i rozmiarów do swojego kapitana znajdującego się w wyznaczonym miejscu na polu przeciwnika. Grupa sama musi ustalić, kto zajmuje się dorzucaniem piłek do kapitana, a kto przechwytywaniem i zbieraniem piłek rzucanych przez drużynę przeciwną. Szczegółowy opis tych i wielu innych zabaw nakierowanych na rozwijanie współodpowiedzialności i współdziałania znajduje się we wcześniej wymienionym opracowaniu z zabawami i gramami. Poniżej przykłady zastosowania **metody nauczania opartej na współdziałaniu** [Bronikowski 2012].

Zabawa/gra „Gramy według waszych reguł”

Nauczyciel wraz z uczniami przypomina klasie wybraną legendę lub fabułę przeczytanej lektury. Na jej podstawie cała klasa (lub wyznaczone zespoły) mają przygotować zabawę lub grę zawierającą elementy fabuły tej legendy. Uczniowie określają zasady rywalizacji, sposoby punktowania oraz warunki organizacyjne. Mogą to robić nie tylko na lekcjach, ale również w ramach samodzielnego przygotowania poza szkołą. Taka zabawa lub gra pozwala uczniom lepiej zrozumieć, jak ważne jest przestrzeganie zasad współdziałania, tym bardziej, jeśli ustalane są one wspólnie. Może ułatwić to nauczycielowi kontrolowanie innych form rywalizacji w przyszłości.

Zabawa „Uporządkuj kapelusze”

Przed grą nauczyciel dzieli klasę na trzyosobowe zespoły (ewentualnie czteroosobowe przy większej liczbie uczniów). Wraz z uczniami nauczyciel ustawia na boisku paliki i kolejno je numeruje, naklejając numery przy pomocy taśmy przy wierzchołku palika, albo podpisując je kredą na gumowej podstawie. Następnie pierwsza trzyosobowa grupa odwraca się, a w tym czasie pozostałe grupy roznoszą wcześniej przygotowane kapelusze (lub plastikowe opakowania po jogurcie), wieszając je na różnych palikach. Na kapeluszach umieszczona lub wklejona w środku jest określona cyfra. Zadaniem wieszających kapelusze jest takie ich ułożenie, aby numery na paliku i w kapeluszu nie pokrywały się, przy czym ani jedno, ani drugie numery nie powinny być widoczne na pierwszy rzut oka bez zdejmowania kapelusza z palika. Drużyna, która dotychczas była odwrócona, wraca na pozycję wyjściową i po sygnale ma w jak najkrótszym czasie poukładać kapelusze w takim porządku, aby numerowi na paliku (na jego podstawie) odpowiadał numer wewnątrz kapelusza. Zadanie to wykonywane jest pojedynczo przez kolejnych zawodników drużyny. Podczas układania kolejnych kapeluszy każda osoba z drużyny może mieć w ręce tylko jeden kapelusz i może go powiesić na właściwym paliku dopiero wtedy, gdy uda jej się znaleźć pasujący numer do kapelusza, który ma w ręce. Po ułożeniu wszystkich numerów zgodnie z ich rozkładem następuje zmiana drużyn. Lepsza jest ta drużyna, która uzyska krótszy czas. Następnie, zgodnie z wcześniej ustalonym podziałem na funkcje, każdy w drużynie przedstawia argumenty „za”, „przeciw” bądź podsumowuje i przedstawia stanowisko całej drużyny w sprawie tezy, która była zaprezentowana na początku zabawy (np. „Ruch to zdrowie”).

Zabawa „Przeprawa tratw”

Nauczyciel dzieli klasę na równoliczne zespoły. Każdy z zespołów dostaje dwie tratwy (materace), za pomocą których będzie musiał przepłynąć na drugą stronę rzeki wszystkich członków zespołu. Obowiązuje zasada, że żaden z zawodników nie może dotykać wody w momencie przepływania się na drugi brzeg. Dodatkowo można utrudnić to zadanie poprzez dodanie dodatkowego sprzętu (np. dużych piłek). Dla najstarszych klas utrudnieniem może być oddanie rzutów piłkami do określonych celów (bramki, kręgli, palików). Można też wprowadzić warunek, że rzuty te muszą być oddane w trakcie przeprawy, czyli w momencie, gdy zespół znajduje się pomiędzy jednym a drugim brzegiem. Zwykle największą aktywnością w takich zadaniach będą wykazywać się uczniowie o ponadprzeciętnych uzdolnieniach ruchowych.

Gra „Ochrona VIP-a”

Nauczyciel dzieli klasę na dwa zespoły, z których każdy wyznacza sobie VIP-a (Very Important Person), czyli najważniejszą osobę. Osoba ta dostaje szarfę innego koloru niż wszyscy pozostali członkowie grupy. To samo dzieje się w drużynie przeciwnej. Wszyscy powinni złożyć szarfy, przekładając je za pasek spodenek z tyłu. Zadaniem każdej z grup będzie ochrona osoby najważniejszej (VIP-a) i przedmiotów trzymanyh przez tę osobę (może to być piłka, obręcz, szarfa założona za pasek spodenek z tyłu, itp.).

Jednocześnie należy starać się uchronić swoją drużynę przed ewentualnymi próbami przejścia własnego VIP-a przez drużynę przeciwną. Każda drużyna musi jednocześnie bronić swojego VIP-a (i rekwizytów będących w jego posiadaniu), ale również w tym samym czasie stracić się przejąc VIP-a (lub rekwizyty) drużyny przeciwnej. Dlatego też każda drużyna musi opracować szybko jakąś strategię – kto będzie bronił, a kto ma takie zdolności i umiejętności, które przydadzą się bardziej w akcjach ofensywnych. Na ustalenie strategii każda drużyna dostaje 30 sekund. Gra kończy się w momencie przejścia przez jedną z drużyn VIP-a drużyny przeciwnej (lub umówionego przyboru będącego w posiadaniu tej osoby – piłki, szarfy, innego przyboru).

Przy założeniu, że uczniowie posiadają już minimalną wiedzę o elementach, które mają być właśnie wprowadzane, można wykorzystać **metodę pytań**. Warto wspomnieć, że protoplastą tej metody był jeden z największych greckich filozofów – Sokrates. Miał on w zwyczaju stwarzać swoim uczniom okazje, by zdali sobie sprawę, iż nie wiedzą tyle, ile im się wydawało, że wiedzą (doskonała do stymulowania dalszego rozwoju uczniów najbardziej uzdolnionych, aby nie spoczywali na laurach, ale starali się doskonalić swój potencjał). Dzisiaj można powiedzieć, że taki sposób działania (zresztą nie tylko w procesie edukacji) nie jest popularny, wręcz nie jest akceptowany w krajach o silnej kulturze kolektywistycznej, takich jak Polska. W takich społecznościach ważniejsze niż otwarta konfrontacja poglądów, której celem jest wspólny progres (charakterystyczna dla otwartych kultur „zachodu”), jest zachowanie tzw. twarzy i względnego spokoju. Zatem wszelkie pytania, które zaburzają ten względny spokój, są traktowane jako zachowania agresywne albo przynajmniej nie na miejscu.

Rozumowanie Sokratesa oparte było na przeświadczeniu, że nie powinniśmy uczyć dzieci, jakie są fakty (bo tego prędzej czy później dowiedzą się same), tylko jak umiejętnie korzystać z intelektu i umiejętności, by kreować własną ścieżkę w zmieniającym się otoczeniu. Aby jak najlepiej wykorzystać pracę tą metodą, można przed przystąpieniem do opanowywania nowych czynności czy nabywania wiedzy zaprezentować uczniom, np.: pokaz – może być w formie multimedialnej, uczniowie mogą też samodzielnie poszukać odpowiednich materiałów filmowych, np. w Internecie jako forma przygotowania się do zajęć. Pytania sformułowane przez nauczyciela, poza poprawnością stylistyczną i gramatyczną, powinny prowadzić do uświadomienia uczniom najważniejszych aspektów i struktury czynności, którą będą za chwilę opanowywać (np. jak rozpoczynamy wykonywanie przerzutu bokiem? albo: Jakim sposobem odbierana jest najczęściej piłka po serwisie w siatkówce? Jak myślicie, dlaczego? Którą nogą atakujemy płotek w biegu przez płotki? A czy tak samo jest w biegach długich i krótkich? itd.. Pytania mogą być również zadawane w trakcie realizacji procesu nauczania bądź doskonalenia (np.: Czy zawodnicy stojący w pierwszej linii mogą odbierać piłkę zaserwowaną w inny sposób niż zawodnicy z drugiej linii? Jak stworzyć przewagę liczebną pod koszem przeciwnika? albo, np.: Który rodzaj rzutów/podań jest najefektywniejszy, a który jest najszybszy, w jakich momentach warto je wykorzystywać w grze?). Pytania powinny zmierzać w kierunku rozwinięcia struktury poznawczych, logicznego rozumowania i praktycznego aplikowania umiejętności ćwiczonych często w warunkach izolowanych od gry właściwej. Czasami metodę pytań stosuje się w kontroli postępów w rozumieniu złożoności zadania czy możliwości jego wykorzystywania w zmieniających się kontekstach. Wtedy układa się je w ciąg logicznie powiązanych sekwencji. Metoda ta wymaga jednak dobrego przemyślenia toku lekcji i struktury zadania, aby można było wcześniej przygotować pytania adekwatne do dotychczasowych doświadczeń i wiedzy uczniów. Więcej na ten temat można znaleźć w książce *Myśleć jak Sokrates: czyli sztuka zadawania pytań* [Gross, 2003]. Poniżej przykłady wykorzystania tej metody.

Zabawa „Co możemy razem?”

Nauczyciel: Uczylimy się ostatnio gry „Pięć podań”, a dzisiaj staraliśmy się stopniowo zwiększyć skalę trudności w jej zmodyfikowanej formie „Komórkowe pięć podań”. Jak myślicie, czego w ten sposób próbowaliśmy się nauczyć? A czy można te umiejętności („wychodzenia na wolne pole”, „zmiany ciężaru gry z jednej strony boiska na drugą”, „wyprowadzania szybkiego ataku kilkoma podaniami”) wykorzystywać również w innych grach zespołowych? Jeśli tak, to w jakich? Zastanówmy się wspólnie nad grą lub ćwiczeniem, w którym moglibyśmy wykorzystać to, czego się właśnie nauczyliśmy w grze właściwej.

Zabawa „Woda, tlen, pokarm”

Nauczyciel wyznacza kilku uczniów, którzy będą pełnić określone funkcje: cząsteczki wody, cząsteczki tlenu, składniki pożywienia, takie jak białko, węglowodany, tłuszcze, rośliny. W zależności od realizowanego tematu lekcji nauczyciel dobiera odpowiednią fabułę zabawy. Wyznacza kolejnych uczniów, aby byli różnymi zwierzętami. Następnie wywołuje hasło do zabawy, np.: „Czego potrzebują do życia drapieżniki?” Zadaniem dzieci, które są drapieżnikami, jest jak najszybsze dotknięcie poszczególnych elementów niezbędnych do życia, czyli tych uczniów, którzy są wodą, tlenem, białkiem itd. Na pytanie: „Bez czego nie mogą rozwijać się rośliny?” do akcji wkraczają wszystkie osoby, które mają swój udział w łańcuchu rozwojowym roślin. Pytania można formułować dowolnie w zależności od tematu. W klasach starszych można np. wyznaczyć obszar, który będzie umownie ciałem człowieka, natomiast każdemu uczniowi wyznaczyć funkcję związaną z organizmem człowieka, np. serce, wątroba, płuca, hemoglobina, czerwone i białe krwinki, i spróbować odtworzyć pracę organizmu w różnych warunkach: w spoczynku, podczas wysiłku, leżenia lub stania. Przy imitowaniu pracy serca czy płuc można wykorzystać ekspresję twórczą uczniów oraz wiadomości z lekcji biologii o częstości skurczów serca, liczbie oddechów na minutę, krwioobiegu, przekazywaniu impulsu przez układ nerwowy itd. Powtarzając zabawy, zmieniamy nie tylko zadania, ale także osoby pełniące różne funkcje.

Czasami, chcąc osiągnąć postęp w opanowaniu techniki danej dyscypliny sportowej czy nowej choreografii tańca, z uczniami szczególnie uzdolnionymi stosuje się **metodę prób i błędów**. Metoda ta oparta jest na intuicyjnym, naturalnym dążeniu do rozwiązywaniu zadań i problemów. Wykorzystuje bezsłowne myślenie na poziomie czuciowo-ruchowym. Polega na pozornie chaotycznie wykonywanych czynnościach odbiegających od „utartych” schematów i tradycyjnych sposobów rozwiązywania danych zadań tak długo, aż uzyskany zostanie efekt w postaci oczekiwanego lub nowego, lepszego rozwiązania. Może być ona stosowana przy nauczaniu nowych elementów, dla których bazą są ruchy prostsze, już wcześniej opanowane, a także przy poszukiwaniu bardziej ekonomicznych energetycznie i efektywniejszych rozwiązań dla elementów trudnych technicznie.

Sposób myślenia i poszerzony repertuar możliwości własnych dziecka może mieć duże zastosowanie w zmieniających się uwarunkowaniach gry sportowej (nieprzewidywalność zachowań sytuacyjnych przeciwnika), gdy musi ono znaleźć odpowiedź na zaskakujące rozwiązanie przeciwnika. Ćwiczący uczy się w ten sposób stosowania wyuczonych umiejętności w nieznanych warunkach, a w przypadku, gdy okazuje się, że nie ma on w swoim wachlarzu umiejętności gotowej odpowiedzi, stara się ją stworzyć.

W procesie treningowym często stosuje się powtarzanie tego samego zagrania, do którego zawodnik ma znaleźć kilka sposobów odpowiedzi (odebranie, odegranie, kopnięcie), oceniając, które z nich i w jakich okolicznościach może okazać się najefektywniejsze. Nie powinno się stosować tej metody zbyt często, gdyż może pojawić się niebezpieczeństwo utrwalania rozwiązań błędnych. Chociaż z drugiej strony, popełnianie błędów daje możliwość ich korygowania i dalszej samodzielnej pracy nad ich eliminowaniem. Pod warunkiem jednak, że ćwiczący zda sobie sprawę z tego, że przyjęte przez niego rozwiązanie było błędne.

Wynikiem powtarzania przeróżnych prób poszukiwania najwłaściwszego rozwiązania jest opanowanie najlepszego (z punktu widzenia możliwości danego zawodnika) rozwiązania, które jako wzorec ruchowy ulega zakodowaniu w układzie nerwowym. Metoda ta jest przydatna w kształtowaniu samodzielności i umiejętności analizowania wielu zmiennych charakterystycznych dla sytuacji sportów otwartych, w których liczy się umiejętność podejmowania szybkiej decyzji w zależności od dynamicznie zmieniających się okoliczności. Jest to, innymi słowy, metoda oparta na wykorzystywaniu bezsłownego myślenia na poziomie czuciowo-ruchowym i bywa stosowana przy nauczaniu elementów ruchowych, które zostały już opanowane przez ucznia/zawodnika w toku ćwiczeń treningowych bez przeciwnika. Jednak w zmieniających się okolicznościach walki z przeciwnikiem lub w nieprzewidywalnych sytuacjach na boisku nie zawsze można wykorzystać dotychczas opanowane elementy.

Ucząc się metodą prób i błędów, warto zastosować te elementy w nowych warunkach, a jeśli popełni się błąd, można szybko podjąć próbę wyszukania rozwiązania innego niż te dotychczas wyuczone, dostosowując je do sytuacji walki i zachowania przeciwnika. Zawodnik próbuje tak długo, aż osiągnie sukces (w ten sposób jest to uproszczona forma metody problemowej – czy dociekliwości, myślenia i twórczej postawy). Podobną sytuację będziemy obserwować w trakcie dopasowywania motywów ruchowych do nowej muzyki.

Metoda ta w powiązaniu z innymi metodami (twórczymi i usamodzielniającymi) jest bardzo skuteczna i rozwija wrażliwość na odczucia mięśniowo-ruchowe (kinestetyczne). Popelniane błędy i pomyłki, odpowiednio i twórczo rozpatrywane, przyczyniają się do usprawnienia procesu uczenia się.

Ćwiczenie „Lewo czy praworęczny?”

Nauczyciel prosi uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, aby spróbowali po kilka razy rzucić piłkę, a potem ją kopnąć. Potem prosi o wykonanie tego samego zadania drugą ręką/nogą. Pozwoli to ustalić, która noga/ręka jest dominująca w rzutach/kopnięciach małą piłką/piłką ręczną/piłką nożną. Można analizować to pod kątem siły rzutu/kopnięcia (biorąc pod uwagę np. odległość) albo pod kątem dokładności (biorąc pod uwagę liczbę punktów, które dany uczeń zdobędzie w konkursie celności). Uczniowie metodą prób i błędów nabywają umiejętności weryfikacji, która ręka/noga jest dominująca i w jakiego rodzaju czynnościach.

Z kolei metoda **interferencji kontekstualnych** (ang. *contextual interferences*) ułatwia zrozumienie mechanizmu uczenia się czynności ruchowych, a szczególnie rolę odgrywa tutaj *teoria stopni swobody ruchów* Bernstejna [za Ljach, Czajkowski 2001], wskazując na ważną różnicę między maszyną a istotą żywą. W przypadku maszyn poszczególne części wykonują dany ruch zawsze w ten sam sposób, ściśle określony konstrukcją maszyny. Jej człon ma zawsze taką samą, ściśle określoną liczbę stopni swobody, których tor dokładnie określają więzy. Natomiast istoty żywe, osiągając ten sam cel, w danych czynnościach ruchowych dokonują redukcji stopni swobody za każdym razem w inny sposób. Zjawisko to nazwane przez Bernstejna „powtórzeniami bez powtórzeń”. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że maszyna osiąga cel szybciej i pewniej niż człowiek, ale nie może nic zrobić, gdy zmieniają się okoliczności. Nie posiada wbudowanego zestawu gotowych rozwiązań w przypadku niespodziewanych zmian okoliczności. Tylko metoda „powtórzenia bez powtórzeń” umożliwia doskonalenie konkretnych czynności.

Bernstejn zwracał uwagę na redukcję stopni swobody przy uczeniu się złożonej czynności ruchowej. Polega ona na stopniowym odrzucaniu wcześniej opanowanych, ale nieprzydatnych nawyków, w miarę uczenia się nowej czynności ruchowej tak, by celowo utworzyć nową, technicznie złożoną i poprawną czynność czuciowo-ruchową.

Bernsztejn uważał, że najefektywniejsze i trwałe jest uczenie się zadań ruchowych w zmieniających się warunkach. Zmusza to poniekąd osobę uczącą się do poszukiwania nowych, lepszych i bardziej precyzyjnych sposobów rozwiązania nowych zadań.

W tak rozumianym nauczaniu istotnym zjawiskiem, przypisywanym tradycyjnie Battigowi [1972], jest zjawisko interferencji kontekstualnych. Wykrył on dwa główne źródła interferencji kontekstualnych występujące w praktyce:

1. Pierwsze z nich wynika z formy organizacyjnej pojawiających się zadań. Jeżeli to samo zadanie powtarzane jest przez dłuższy czas, to w pamięci informacyjnej przechowywane są tylko wiadomości dotyczące tego zadania. Interferencja jest wtedy niska. Z kolei częste przechodzenie od jednego zadania do drugiego lub trzeciego na przemian sprawia, że interferencja jest wysoka.
2. Drugim źródłem interferencji jest rodzaj czynności, których się uczymy. Jeżeli zadania do nauczania są podobne, wtedy interferencja jest wysoka – co spowodowane jest „zamieszczeniem” informacyjnym. Natomiast zadania całkowicie różne zmniejszają poziom interferencji.

Na podstawie zjawiska interferencji kontekstualnych powstała zróżnicowana (losowo) *forma nauczania rozproszonego* (czasami nazywana przypadkową, choć to określenie nie wydaje się zbyt trafne w tym wypadku). Zakłada ona przechodzenie od jednego zadania do drugiego w formie przypadkowej w następujących po sobie co dwie minuty odstępach (np. A-C-D-A-B-A-C-D... itd.). Jest ona przeciwieństwem *formy zblokowanej* (charakterystycznej dla tradycyjnych metod nauczania), oznaczającej proces nauczania, w którym osoba ucząca się przechodzi od jednego zadania do drugiego, ale dopiero po opanowaniu danego etapu zadania i całkowitym wykorzystaniu czasu przeznaczanego na to zadanie (tzn. kończymy ćwiczenie A, przechodzimy do ćwiczenia B, po zakończeniu B, rozpoczynamy ćwiczenie C itd.).

Battig [1972], na podstawie badań polegających na analizowaniu zależności pomiędzy uczeniem się nonsensownych słów (typu XENF) a efektywnością uczenia się zadań wymagających ruchów palców, wykazał, iż utrudniając zadanie – przechodząc od jednego zadania do drugiego, bardzo szybko (nawet po jednorazowym wykonaniu), szybkość i trwałość zapamiętywania jest większa oraz lepsze są wyniki transferu. Można połączyć tę metodę z wcześniej opisaną metodą „edubal”, wykorzystując do różnych zadań zmieniającą się kolejność liter lub cyfr oznakowanych na piłkach. W Polsce badania wykorzystujące zjawisko interferencji kontekstualnych przeprowadził Czyż [2003], zakładając, że najszybciej, a tym samym najmniej trwale, przebiegać będzie proces uczenia się w formie zblokowanej i w stałych warunkach, natomiast najtrwalej, ale wolniej uczyć się będą ci, którzy będą robić to w warunkach zmiennych, w formie rozproszonej (przypadkowej). W eksperymencie jedna grupa (kontrolna) miała zapewnione stałe warunki (tej samej wielkości piłeczki, stała wysokość żonglowania, stała kolejność powtarzania sekwencji czynności. Druga grupa (eksperymentalna) próbowała opanować daną umiejętność z wykorzystaniem różnej wielkości przedmiotów, różnej wysokości żonglowania przy zmieniającej się co dwie minuty w sposób losowy sekwencji czynności. Wyniki badań efektywności opanowania żonglowania piłkami potwierdziły postawioną hipotezę o trwalszym efekcie nauczania metod wykorzystujących *formę rozproszoną*.

Można oczekiwać, że wykorzystanie zjawiska interferencji kontekstualnej w nauczaniu zadań w *formie rozproszonej*, przy jednoczesnym zachowaniu stałych warunków, pozwoli na uzyskanie trwalszych efektów uczenia się czynności ruchowych. Metody te czynnie angażują w proces nauczania osobę badaną przez cały czas trwania ćwiczenia. Poprzez stałe zmienianie bodźców wpływających na badanego (w tym przypadku zadań ruchowych), jak i powracanie do nich w różnych odstępach czasu, zmuszają każdorazowo do aktywnego myślenia o wykonywanej czynności, do ustawicznego kontrolowania własnych zachowań i porównywania z wcześniej zdobytymi umiejętnościami. Zmuszają również do wyboru i zastosowania właściwego fragmentu sekwencji ruchów, niezbędnego do dalszego wykonywania

konkretnego zadania. Wydaje się, że samo wprowadzenie zmian w zewnętrznych warunkach nauczania (miejsce, zróżnicowany sprzęt, liczba osób) jest niewystarczające do realizacji efektywnego nauczania nowych zadań ruchowych, szczególnie w sportach, w których o sukcesie sportowym decyduje umiejętność szybkiego dobierania rozwiązań do konkretnych potrzeb, powstałych właśnie w danym momencie walki sportowej (mowa tutaj o takich dyscyplinach, jak: szermierka, sporty walki, tenis, większość gier zespołowych). Dlatego też właściwy dobór formy zajęć i metod nauczania (a nie samych warunków, w których zachodzi proces nauczania) może mieć decydujący wpływ na trwałość i umiejętność wykorzystywania wyuczonych czynności ruchowych w zmieniających się okolicznościach walki sportowej. I chociaż proces nauczania z wykorzystaniem zjawiska interferencji kontekstualnych przebiega zdecydowanie wolniej niż tradycyjne nauczanie *formą zblokowaną*, to jednak przynosi trwalsze efekty [Czyż 2003]. Dalej przedstawiono przykłady.

Zabawa „Rotacja siatkarska”

Zabawa przygotowuje do opanowania wiadomości i umiejętności związanych z grą w siatkówkę. Rozpoczynamy ją od zapoznania uczniów z pozycjami, jakie na boisku zajmują poszczególni gracze. Dla przypomnienia numerację na boisku rozpoczynamy od zawodnika serwującego, którego pozycja oznaczona jest cyfrą 1. Numer 2. otrzymuje zawodnik skrzydłowy ataku z prawej strony, numer 3. środkowy ataku, numer 4. skrzydłowy ze strony lewej, numer 5. zawodnik z linii obrony po stronie lewej, ostatni 6. numer dostaje zawodnik w środku pola w drugiej linii. Zapoznanie uczniów z tą numeracją jest szczególnie ważne w kontekście wprowadzania rotacji zawodników podczas zmiany w drużynie, która przejęła zagranie. W przypadku rotacji zmiana następuje w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara, odwrotnie jednak do przyznawanych numerów. Nauczyciel powinien przypisać konkretną czynność ruchową, charakterystyczną dla każdej pozycji na boisku – przy siatce mogą to być wyskoki do bloku bądź wyskoki z pozorowanym atakiem, w linii obrony pady, poruszanie się krokiem odstawno – dostawnym, itd. Wszyscy uczniowie poruszają się po boisku w sposób charakterystyczny dla siatkarki (krok odstawno – dostawny, wypady w różnych kierunkach itd.). Na sygnał nauczyciela, który wywołuje różne numery w dowolnej kolejności, uczniowie muszą jak najszybciej znaleźć się na danej pozycji i wykonać określone wcześniej dla tej pozycji zadania siatkarskie. Po opanowaniu przez uczniów pozycji i numeracji na boisku można wprowadzać bardziej skomplikowane elementy techniki i taktyki dla poszczególnych pozycji.

Zabawa „3, 2, 1, albo 1, 2, 3”

W tej zabawie każda cyfra oznacza jakieś rozwiązanie, ustalone wcześniej z uczniami. To znaczy 1, 2, 3 – jedynka oznacza jedno zadanie, dwójka oznacza, że na realizację mają być przeznaczone dwie minuty, a trójka, że zadanie ma być wykonane wspólnie przez trzy osoby. Po kilku razach można wprowadzić modyfikację. Odwrotna sytuacja 3, 2, 1 – może oznaczać np. że zadanie powinno być przeprowadzone (bądź przygotowane) w czasie trzech minut (3), przez dwie osoby (dlatego uczniowie mają się dobrać w pary) (2) i każda para ma zaproponować np. jedno ćwiczenie rozgrzewające dla reszty kolegów (1). W zależności od potrzeb edukacyjnych można stworzyć sytuację, w której potrzebna jest np. komunikacja w parach, a celem zadania będzie nie tylko rozbudzanie kreatywności i współodpowiedzialności za realizację zadania od jego stworzenia, do końcowego momentu, w którym nie tylko dana para proponuje kolegom swoje ćwiczenie, ale również przeprowadzenie i sprawdzenie stopnia poprawności. Taka sytuacja stwarza uczniom szansę na podejmowanie decyzji i ocenę efektów jej wdrożenia. Do celów tej zabawy można wykorzystać piłki z kompletem „edubal”, które dzięki umieszczonym na nich literom i cyfrom mogą odgrywać rolę dodatkowego katalizatora różnorodności kolejności zadań.

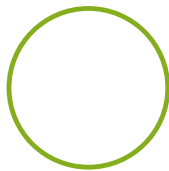
Styl nauczania odpowiednio dobrany do charakteru lekcji i treści, jak i metoda dobrana do konkretnego zadania, mogą ułatwiać opanowanie nowych umiejętności, ale w pracy z uczniami uzdolnionymi szczególnej wagi nabiera postulat indywidualizacji. Oczywiście dotyczy on wszystkich uczniów i w miarę możliwości dydaktyczno-organizacyjnych nauczyciel powinien indywidualizować zadania stosownie do poziomu możliwości poznawczych i motorycznych każdego z uczniów. W praktyce szkolnej jest to jednak niezwykle trudne i rzadko stosowane, co jest najczęściej związane z problemami natury organizacyjnej. Zaplanowanie indywidualnie różnych zadań, będących wyzwaniem ruchowym dla każdego z uczniów, którzy później mają je wykonać w ruchu o dużej dynamice i z pełnym zaangażowaniem na tej samej sali sportowej niesie ze sobą spory ładunek ryzyka. Ale indywidualizacja, to także szansa na rozbudzenie w uczniach samodzielności i odpowiedzialności za siebie i innych.

Na podstawie przeprowadzanego na początku roku szkolnego rozpoznania, nauczyciel powinien określić zakres potencjalnych możliwości, dokonując prognozy osiągnięć i wspólnie z uczniem, a być może włączając również i jego rodziców, ustalić plan aktywności dodatkowych. Plan ten ma być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Takie programowanie działań dodatkowych stosowane jest w innych systemach edukacyjnych, np. w Anglii. Określa się je *individual tailoring*, czyli „szycie programu na miarę”, indywidualnie dostosowując go do możliwości danego ucznia. W ten sposób włącza się również rodziców w proces edukacji fizycznej własnego dziecka.

Choć wychowanie fizyczne, sport, również i taniec, realizowane są w formach grupowych, które zapewniają fundamentalną spójność działalności w obszarze kultury fizycznej, to jednak indywidualizacja daje szansę na całościową samodzielność. Planując zindywidualizowanie treści nauczania (zarówno pod kątem pracy z uczniem uzdolnionym, jak również i tym, który potrzebuje więcej czasu na opanowanie niektórych elementów), prowadzący powinien zwrócić uwagę na następujące aspekty:

- płeć,
- indywidualne zróżnicowanie tempa dojrzewania biologicznego w różnych kategoriach wiekowych,
- potrzebę, możliwości i motywację ucznia do poszerzania umiejętności pozaprogramowych,
- zakres i kontekst dotychczasowych doświadczeń ruchowych.

Pracę dydaktyczno-wychowawczą można realizować w grupach o podobnym poziomie zdolności i umiejętności – lub wręcz odwrotnie – w grupach o zróżnicowanym poziomie. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku lider (uczeń zdecydowanie wyróżniający się poziomem umiejętności ruchowych i intelektualnych) może pełnić rolę asystenta współodpowiedzialnego za podnoszenie poziomu umiejętności uczniów bezpośrednio mu podlegających. Warto też od czasu do czasu zmieniać osoby funkcyjne, aby każdy z uczniów miał okazję mierzyć się z sytuacjami, które wymagają od niego podejmowania decyzji. Pozwoli to również na rozwinięcie wiary we własne możliwości oraz rozwinięcie umiejętności samooceny na tle rówieśników. Należy pamiętać również o włączaniu uczniów niepełnosprawnych w proces wychowania do sportu.



Rozdział 9

Sposoby organizacji (formy prowadzenia) pracy z uczniem zdolnym ruchowo podczas lekcji wychowania fizycznego



Uczeń zdolny ruchowo uczestniczy w lekcjach wychowania fizycznego razem z uczniami o przeciętnych i małych możliwościach ruchowych. Prowadząc zajęcia, należy tak je zorganizować, aby zadania dostosować także dla uczniów uzdolnionych ruchowo. Wśród wykorzystywanych sposobów pracy na lekcjach wychowania fizycznego (szczegółowy opis sposobów organizacji pracy można znaleźć w metodycznych podręcznikach akademickich) istnieje kilka, które można wykorzystać do pracy z uczniem zdolnym. W poniższych przykładach zaprezentowano możliwości dostosowania różnych sposobów organizacji do pracy z uczniem zdolnym ruchowo.

1. Praca w grupach

Podstawowe założenia:

- zespół podzielony na mniejsze grupy, które wykonują takie same lub inne zadania na poszczególnych stanowiskach przez określony czas,
- grupy po danym czasie mogą zmienić stanowisko lub zmiana może nie wystąpić,
- można wykorzystać zastępy sprawnościowe (trudność zadania w danej grupie),
- nauczyciel więcej uwagi poświęca grupie z trudniejszymi lub nowymi zadaniami,
- możliwość realizacji wielu zadań podczas lekcji,
- zastosowanie: głównie II – IV etap edukacyjny (czasami I etap edukacyjny).

Przykłady:

I etap edukacyjny

Ze względu na stopień rozwoju dziecka w wieku młodszym szkolnym, praca w grupach ma najlepsze zastosowanie w mniej licznych grupach i w klasie zdyscyplinowanej, gdzie istnieje umiejętność współpracy w grupie. Dzieci należy podzielić na 2 – 3 podgrupy. Zadania na stanowiskach mogą przyjmować formę zabawy (np. kto rzuci więcej piłek do kosza – patrz poniższy przykład).

Grupa I

Zadanie: rzuty małej piłki do kosza (pojemnika) ustawionego na podłożu.

Grupa II (uczeń zdolny)

Zadanie: rzuty małej piłki do kosza opuszczonego (zawieszzonego) na wysokości 120 cm.

III etap edukacyjny

Czas trwania – 5 minut, bez zmian stanowisk. Uczniowie podzieleni według poziomu umiejętności. Uczeń (uczniowie) zdolny ćwiczy w IV grupie.

Grupa I

Zadanie: Rzuty do kosza z miejsca.

Grupa II

Zadanie: Rzuty do kosza z biegu po kozłowaniu z prawej lub lewej strony (dla leworęcznych).

Grupa III

Zadanie: Rzuty do kosza po zatrzymaniu na jedno tempo.

Grupa IV (uczeń zdolny)

Zadanie: Rzuty do kosza z wysoku po wykonaniu dowolnego zwodu.

2. Praca w grupach z zadaniem dodatkowym

Podstawowe założenia:

- takie jak w pracy w grupach, tylko uzupełnione o dodatkowe formy aktywności, realizowane w trakcie oczekiwania na zadanie główne, które:
 - muszą angażować inne partie mięśni w porównaniu z pracą partii mięśniowych zaangażowanych w czasie wykonywania zadania głównego,
 - wykonywane są po zadaniu głównym,
 - mogą mieć funkcje dydaktyczne (związane z zadaniem głównym), korekcyjne (dbałość o postawę ciała), kompensacyjne (dla zadań głównych o niskiej intensywności dobieramy zadania dodatkowe intensywne i odwrotnie), relaksacyjne (np. zadania oddechowe, odprężające),
 - wykonywanie zadań dodatkowych nie powinno stanowić niebezpieczeństwa dla współwziewających i wymagać specjalnego nadzoru prowadzącego,
 - zadania dodatkowe muszą być bezpieczne, proste, łatwe i wcześniej opanowane przez uczniów,
 - zadania dodatkowe nie muszą być ćwiczeniem fizycznym; może to być, np. przeczytanie krótkiej informacji, definicji, przepisu,
- sposób organizacji, który intensyfikuje, uatrakcyjnia zajęcia, rozwija własną inicjatywę (uczeń sam może zaproponować ćwiczenie), likwiduje „martwe punkty lekcji”, zmienia krzywą natężenia wysiłku, powoduje wzrost wiary w samego siebie, wzrost poczucia odpowiedzialności, przestrzegania ładu i porządku, a także wzrost potrzeby ruchu,
- zastosowanie: głównie II – VI etap edukacyjny.

Przykłady:

II etap edukacyjny

Czas trwania – 4 minuty, po czym następuje zmiana stanowisk. Uczeń zdolny wybiera poziom trudności zadania głównego lub dodatkowego (z pomocą nauczyciela). Uczniowie ćwiczą w parach.

Grupa I

Zadanie główne: w parach prowadzenie piłki po linii prostej prostym podbiciem 3 m, a następnie podanie do współwziewającego.

Zadanie dodatkowe do wyboru: 1) dorzut piłki przez partnera – uderzenie piłki w powietrzu wewnętrzną częścią stopy 2) dorzut piłki przez partnera – przyjęcie piłki udem i uderzenie piłki wewnętrzną częścią stopy (uczeń zdolny).

Grupa II

Zadanie główne: w parach podbijanie piłki głową w ruchu po własnym podrzucie. Uczeń zdolny wykonuje to samo, ale bez chwytu piłki.

Zadanie dodatkowe: podbijanie piłki głową w miejscu 4 razy każdy uczeń (funkcja dydaktyczna).

Grupa III

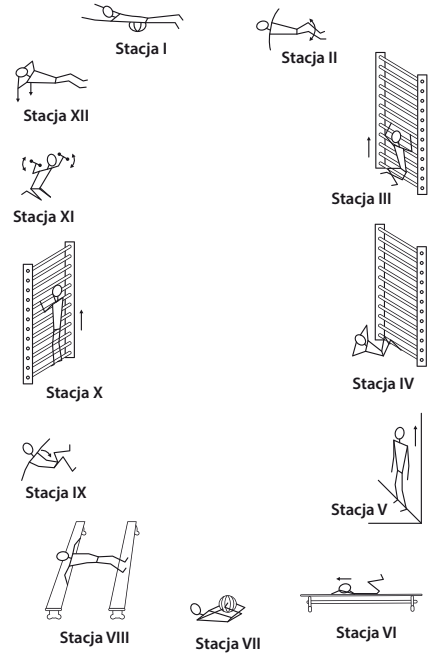
Zadanie główne: podanie piłki w parach w ruchu bez przyjęcia, uczeń zdolny dodatkowo przekłada piłkę tenisową z prawej do lewej ręki.

Zadanie dodatkowe: leżenie tyłem, nogi ugięte – podanie piłki w parach po przejściu z leżenia przodem do siadu (funkcja korekcyjna).

3. Obwód stacyjny

Podstawowe założenia:

- zespół podzielony na małe grupy, które wykonują różne ćwiczenia na poszczególnych stacjach,
- określony jest czas ćwiczeń i przerw (czas najczęściej od 30 s do 1 min),
- przeważnie służy poprawie sprawności fizycznej (ale również umiejętności ruchowych),
- liczba osób na jednej stacji – 2 (maksymalnie 4, gdy mamy ograniczone warunki lokalowe, 2 osoby ćwiczą, dwie odpoczywają),
- liczba stacji zależy od bazy i możliwości sprzętowych, liczby uczestników i celu zadań,
- określony czas (liczba powtórzeń) pracy i odpoczynku, liczba serii,
- zastosowanie: głównie III – IV etap edukacyjny.



Ryc. 1. Przykładowy obwód stacyjny.

Przykłady:

IV etap edukacyjny

Uczniowie ćwiczą 30 sekund, przerwa odpoczynkowa – 45 sekund. Na każdej stacji znajduje się opis dwóch ćwiczeń (a i b) lub dostępna modyfikacja ćwiczenia. Uczeń zdolny ruchowo (lub z wyższym poziomem sprawności fizycznej) wybiera opcję trudniejszą.

Stacja 1

- bieg po kopercie + marsz 5 metrów,
- ciągły bieg po kopercie;

Stacja 2

- skoki zawrotne przez ławeczkę gimnastyczną,
- skoki zawrotne przez ławeczkę gimnastyczną z ugięciem ramion;

Stacja 3

- odbicia piłki siatkowej o ścianę,
- odbicia piłki siatkowej o ścianę, po każdym odbiciu piłki półprzysiad (do 90°);

Stacja 4

- siady z leżenia tyłem (nogi ugięte),
- siady z leżenia tyłem z piłką lekarską (1 kg) w ramionach;

Stacja 5

- leżenie tyłem, nogi ugięte – wznos bioder w górę i przetaczanie piłki pod nimi z prawej ręki do lewej i z powrotem, a następnie opuszczenie tułowia,
- leżenie tyłem, nogi ugięte – wznos bioder w górę i przetaczanie piłki pod nimi z prawej ręki do lewej i z powrotem 3 razy, a następnie opuszczenie bioder;

Stacja 6

a) skip A w miejscu,

b) skip A w miejscu na materacu (lub z piłką lekarską w ramionach);

Stacja 7

a) wspinanie po linie z użyciem ramion i nóg,

b) wspinanie po linie z użyciem ramion;

Stacja 8

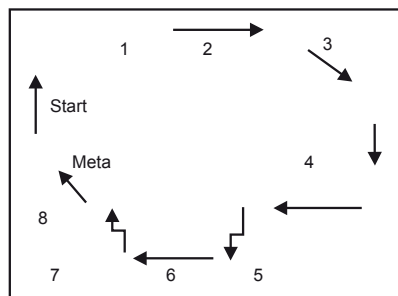
a) leżenie przodem na piłce gumowej (dużej) – utrzymanie równowagi,

b) leżenie przodem na piłce koszykowej – utrzymanie równowagi.

4. Tor przeszkód

Podstawowe założenia:

- uczniowie pokonują różne przeszkody naturalne w terenie lub sztuczne w sali,
- łatwość wykorzystania nawet w trudnych warunkach, duża liczba kombinacji z użyciem różnych przyborów, różnorodność oddziaływania na organizm, kształtowanie dyscypliny,
- jest to forma intensyfikująca,
- tory przeszkód mogą być:
 - naturalne, sztuczne, kombinowane,
 - otwarte, zamknięte (na obwodzie koła),
 - pojedyncze, równoległe (mogą być takie same lub inne),
- zastosowanie: I – IV etap edukacyjny.



Ryc. 2. Przykładowy tor przeszkód.

Przykłady:**I etap edukacyjny**

Podczas pokonywania toru przeszkód uczeń zdolny ruchowo pokonuje go szybciej (można mierzyć czas). Drugą możliwością jest przygotowanie dwóch torów przeszkód – łatwiejszego i trudniejszego oraz pozwolenie uczniom, aby dokonali wyboru, od którego chcieliby rozpocząć.

Przykładowy tor przeszkód (sztuczny, otwarty):

Start – bieg przodem.

Wejście po drabinie pochyłej w pozycji na czworakach oraz dowolne zejście.

Czworakowanie pod bramką.

Przełożenie szarfy od dołu do góry.

Obiegnięcie pachotka.

Przejście przez tunel.

Wejście i zjazd ze zjeżdżalni.

Bieg slalomem.

Ślizg w leżeniu przodem po ławeczce.

Skoki boczne wzdłuż rozłożonej na podłożu skakanki.

Bieg tyłem do wyznaczonego miejsca.

Bieg do mety.

5. Mały obwód ćwiczebny

Podstawowe założenia:

- strukturę obwodu stanowią zadania ruchowe (od 3 do 5); podczas lekcji można zastosować kilka obwodów ćwiczebnych,
- forma wykorzystywana najczęściej przy nauczaniu lub doskonaleniu zadania ruchowego,
- na kolejnych stanowiskach występują coraz trudniejsze elementy prowadzące do głównego zadania (które wykonywane jest na ostatniej stacji),
- uczeń może rozpocząć ćwiczenie od wybranego stanowiska (poziomu trudności) w zależności od poziomu sprawności fizycznej lub poziomu umiejętności ruchowych; wybór jest uzgadniany z nauczycielem,
- zastosowanie: głównie II (klasa VI) – IV etap edukacyjny.

Przykłady:

III etap edukacyjny

Dla przykładu podajemy opis małego obwodu ćwiczebnego składającego się z pięciu stanowisk. W obwodzie tym doskonalimy umiejętności przydatne do skoku kucznego przez skrzynię. Uczeń, w wyniku samooceny (z pomocą nauczyciela), wybiera jedno z nich, a po opanowaniu zadania na tym stanowisku może przejść do realizacji kolejnego zadania. Podczas 7 minut nie każdy uczeń musi dotrzeć do stanowiska końcowego. Może się okazać, że ostatnie dwa stanowiska są za trudne dla uczniów mniej zdolnych i nie będą w stanie opanować umiejętności potrzebnych do ich wykonania w trakcie jednej lekcji. W takiej sytuacji zadanie można kontynuować na kolejnej lekcji. Natomiast uczeń zdolny może doskonalić swoje umiejętności, rozpoczynając od 4 – 5 stanowiska. Podany przykład wymaga dużej liczby przyrządów. W niektórych przypadkach można zrezygnować z odskoczni lub zrezygnować, np. ze stanowiska nr 3.

Stanowisko 1

Zadanie: skoki zajęcze.

Stanowisko 2

Zadanie: z marszu naskok na odskocznnię, odbicie i lądowanie na materacu.

Stanowisko 3

Zadanie: z marszu z odbicia jedno nogą naskok na odskocznnię, wyskok i lądowanie na stertę materacy, a następnie zeskok z podwyższenia z przyjęciem poprawnej pozycji lądowania.

Stanowisko 4

Zadanie: z kilku kroków marszu naskok na odskocznnię, wyskok i lądowanie stopami na 2 – 3 części skrzyni, zeskok z podwyższenia z przyjęciem poprawnej pozycji lądowania.

Stanowisko 5

Zadanie: z rozbiegu skok kuczny przez skrzynię.

II etap edukacyjny

Przykładowy obwód ćwiczebny może składać się z czwartego stanowiska. Uczniowie wykonują różne przetoczenia i przewroty z przyborem. Taka forma pracy z uczniem stanowi przygotowanie do bezpiecznego upadania. Uczeń w wyniku samooceny swoich umiejętności (z pomocą nauczyciela) wybiera odpowiednie stanowisko, a po opanowaniu zadania na tym stanowisku może przejść do realizacji kolejnego zadania. Podczas 6 minut uczeń nie musi dotrzeć do stanowiska końcowego. Uczeń zdolny może rozpocząć ćwiczenia od 3 – 4 stanowiska, a także zmienić trzymaną piłkę (na większą, twardszą lub cięższą).

Stanowisko 1

Zadanie: przetoczenia na materacu z piłką gumową trzymaną w jednej ręce.

Stanowisko 2

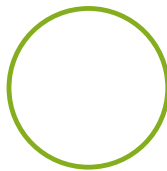
Zadanie: przetoczenia z przysiadu podpartego na plecy i powrót do pozycji wyjściowej z piłką gumową trzymaną jedną dowolną ręką.

Stanowisko 3

Zadanie: przewrót w przód z przysiadu podpartego do przysiadu podpartego z piłką gumową trzymaną w jednym ramieniu.

Stanowisko 4

Zadanie: przewrót w przód z marszu z piłką gumową trzymaną w jednym ramieniu.



Rozdział 10

Zabawy i gry ruchowe
– sposób tworzenia odpowiednich relacji
w grupie, stymulowania działań twórczych
i rozwoju umiejętności ruchowych





Zabawa bawi, uczy, integruje. Źródło Fotolia.

Integracja i dobre relacje w grupie

Jednym z podstawowych warunków skutecznego nauczania/uczenia się są dobre relacje między uczniami a nauczycielem, a także pomiędzy samymi uczniami. Całość tworzy klimat relacji wychowawczych podczas lekcji wychowania fizycznego, również sprzyjający rozwojowi uczniów zdolnych. Uczniom należy dokładnie wyjaśnić, dlaczego niektórzy z nich otrzymują zadania trudniejsze, a niektórzy łatwiejsze. W przyjaznym klimacie edukacyjnym informacje te będą odbierane jako naturalna część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Istnieją różne ćwiczenia, zabawy i gry ruchowe, które nauczyciele mogą wykorzystywać do tworzenia pozytywnych relacji i atmosfery. Zabawy o charakterze integracyjnym będziemy stosować głównie w młodszych grupach oraz w sytuacjach tworzenia nowych grup (początkowe zajęcia w klasie I i IV szkoły podstawowej, klasy I gimnazjum, tworząc nową grupę zajęć do wyboru, na początkowych zajęciach pozalekcyjnych, na obozach). Dobra integracja grupy przyczynia się do efektywniejszej pracy, a uczniowie, u których stosuje się indywidualizację (w rzeczywistości są to uczniowie, z którymi pracuje się nie rzadko w inny sposób), nie są negatywnie postrzegani przez innych uczestników zajęć. Zabawy i gry, które budują prawidłowe relacje w grupie to: *ice breakers*, *team building*, *name games*, *cooperative games*. Analizując prezentowane zabawy, należy zwrócić uwagę, że uczestnicy czasami muszą mieć kontakt fizyczny ze sobą, czasami kontakt wzrokowy, czasami muszą pomyśleć o innych uczestnikach (pomóc im), czasami rozmawiać ze sobą. Wszystkie te sytuacje przyczyniają się do kreowania przyjaznej atmosfery, budowania więzi w grupie, a także nabywania umiejętności życiowych (z ang. *life skills*).

Prezentowane w tym poradniku zabawy o charakterze problemowym i integracyjnym można również znaleźć m.in. w pozycji Bronikowski M., Bronikowska M., Kantanista A. (2012). *Teaching games – from the cultural, social and sporting perspective*, a zabawy i gry z chustą animacyjną m.in. w pozycji *Zabawy z chustą* pod redakcją Anny Wasilak, oraz na <http://www.playparachutes.com/pagaac.html> – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.

Zabawa 1

Nazwa: Poznaj mnie.

Uczestnicy: do 10 w jednym okręgu.

Przyrzędy i przybory: po 1 piłce dla każdego okręgu.

Obszar: dowolny.

Zasady: Uczniowie tworzą koło. Każdy mówi swoje imię, inni starają się je zapamiętać. Następnie jeden z uczniów przechodzi do środka koła i otrzymuje piłkę, którą rzuca kolejno do każdego stojącego na obwodzie i mówi imię rówieśników. Jeżeli osoba stojąca w środku pomyli się, zajmuje miejsce kolegi/koleżanki na obwodzie koła.

Zabawa 2

Nazwa: Ruchy i imiona.

Uczestnicy: do 10 w jednym okręgu.

Przyrzędy i przybory: brak.

Obszar: dowolny.

Zasady: Uczniowie siedzą na obwodzie koła. Jedna z osób pokazuje jakiś ruch (np. klaszcze, unosi nogi, ramiona), i mówi swoje imię. Następna osoba powtarza ruch i imię swojego poprzednika. Następnie pokazuje własny ruch i wypowiada swoje imię. Kolejna osoba pokazuje ruchy i wypowiada imiona poprzedników, a następnie własne.

Modyfikacje: zamiast imion, uczniowie mogą przekazywać inne informacje (np. ulubiony sport) lub każdy uczeń może mieć jakiś sprzęt sportowy (piłka np. sprzęt gimnastyczny) i zamiast ruchu samym ciałem pokazać dowolny ruch z przyborem.

Zabawa 3

Nazwa: Oko w oko.

Uczestnicy: 10 – 26, zależy od wielkości chusty animacyjnej.

Przyrzędy i przybory: chusta animacyjna (okrągły materiał, podzielony na kolorowe części – kolorowe trójkąty).

Obszar: dowolny.

Zasady: wszyscy bawiący się trzymają chustę na wysokości swojego podbródka. Jedna osoba próbuje nawiązać kontakt wzrokowy z inną osobą i zamienić się z nią miejscami pod chustą. Przechodząc pod chustą, uczniowie mówią swoje imiona (lub przekazują inne informacje).

Zabawa 4

Nazwa: Zmiana.

Uczestnicy: 10 – 26.

Przyrzędy i przybory: chusta animacyjna (patrz poprzednia zabawa).

Obszar: dowolny.

Zasady: wszyscy uczestnicy trzymają chustę. Nauczyciel (lub uczeń) przekazuje różne informacje. Następnie uczniowie unoszą chustę powyżej swoich głów i kogo wypowiedziana informacja dotyczy, zmieniają miejsce przebiegając pod chustą. Nauczyciel może wywołać miesiąc urodzin, kolory chusty czy np. zapytać: „kto lubi pomarańcze?”. Dzieci zamieniają się miejscami pod chustą.

Zabawa 5

Nazwa: Berek „przyjaciel”.

Uczestnicy: 10 – 26.

Przyrządy i przybory: znaczniki (koszulki) dla berków.

Obszar: dowolny.

Zasady: wybieramy jednego berka (lub więcej, w zależności od liczby uczestników). Zadaniem berka jest złapanie innej osoby. Osoba złapana staje się nowym berkiem. Jeśli trzy osoby (uciekające przed berkiem) chwycą się za ręce, to są one bezpieczne i nie mogą być złapane przez berka. Mogą się tak trzymać tylko przez 3 sekundy, a następnie uciec i stworzyć następną „trójkę” z innymi uczniami. Gdy uczniowie utworzą „trójkę”, berek nie może czekać, aż miną 3 sekundy.

Modyfikacja: chwyt za ręce może być zastąpiony przez uścisk, ustawienie w szeregu ramię w ramię, itp. (zależy to od relacji w grupie).

Zabawa 6

Nazwa: Współpracujące pary.

Uczestnicy: 14 – 26.

Przyrządy i przybory: brak

Obszar: dowolny.

Zasady: uczniowie tworzą pary, chwytają się za ręce i zajmują pozycję na czterech bokach kwadratu w równych odstępach. Jedna para (trzymająca się również za ręce) stoi w środku i pełni rolę berka. Zadaniem uczniów ustawionych na bokach kwadratu jest nawiązanie kontaktu wzrokowego z inną parą i zmiana miejsc poprzez przebiegnięcie przez pole wewnątrz kwadratu. Poza kwadratem pary są bezpieczne. Para w środku stara się dotknąć pary przebiegającej przez obszar kwadratu. Jeśli to zrobi, następuje zmiana berka.

Modyfikacja: Zamiast par, można utworzyć grupy trzech lub czterech osób (w zależności od liczby uczestników i wielkości obszaru do zabawy).



Zabawa rozwija umiejętności społeczne. Źródło Fotolia.

Zabawa 7

Nazwa: ZOO.

Uczestnicy: 12 – 30.

Przyrządy i przybory: karty z napisanymi nazwami zwierząt.

Obszar: dowolny.

Zasady: każdy uczeń otrzymuje kartkę z napisaną nazwą zwierzęcia. To jest tajemnica. Następnie każdy idzie/biegnie i naśladuje ruchy zwierzęcia, którego nazwa widniała na jego karcie (nie wolno nic mówić). W zadaniu chodzi o to, aby grupa uczniów z tymi samymi kartami (nazwami zwierząt) odnalazła się i stworzyła jedną grupę.

Modyfikacja: Uczniowie mogą mieć opaski na oczach i starać się odnaleźć na podstawie wydawanych dźwięków (naśladując odgłosy zwierząt).

Zabawy i gry o charakterze problemowym

Należy zwrócić uwagę na fakt, że zabawy o charakterze problemowym rozwijają także relacje w grupie. Uczniowie, którzy otrzymują atrakcyjne zadanie, będące jednocześnie wyzwaniem dla nich, koncentrują się na jego realizacji. Muszą się komunikować, odgrywać różne role, argumentować i szukać rozwiązań wykazując się kreatywnością. Dodatkowo rozwijają szereg umiejętności społecznych, indywidualnych (jako przywódca) lub grupowych (np. dyskusja i podejmowanie decyzji). W zabawach o charakterze problemowym muszą być spełnione określone warunki (zostały one opisane wcześniej przy opisie metody problemowej). Przede wszystkim, zadanie postawione uczniom musi być dla nich nowe, wówczas dostrzeżony zostanie „problem” (pierwszy etap). Jeżeli to samo zadanie będzie realizowane wielokrotnie w ten sam sposób, to często zadanie (zabawa) traci swój charakter problemowy. Następnie uczniowie pracują nad rozwiązaniem „problemu” i formą wykonania zadania. Tworzone są różne rozwiązania (drugi etap). Na drugim etapie dochodzi do dyskusji, które rozwiązanie jest najkorzystniejsze i wspólnego podejmowania decyzji. W wielu przypadkach wyłania się lider, który czuwa nad przebiegiem realizacji zadania. Wtedy przechodzimy do trzeciego etapu – podejmowania prób wykonania zadania i wyboru najlepszej jego wersji. W czwartym etapie następuje ocena wykonania zadania. W wielu przypadkach sam proces dochodzenia do osiągnięcia celu jest bardziej wartościowy (budowanie zespołu, kreatywność itd.) niż sam rezultat tego procesu.

Uczeń zdolny powinien wykazywać się nie tylko wysokim poziomem umiejętności ruchowych i sprawności fizycznej, ale także umiejętnością współdziałania, bycia liderem lub wykonawcą zadań, umiejętnością podejmowania trafnych i szybkich decyzji. Uczeń zdolny to uczeń kreatywny. Te cechy może on rozwijać podczas zabaw i gier o charakterze problemowym.

*Zabawa rozwija kreatywność
i uczy rozwiązywania problemów.
Źródło Fotolia.*



Zabawa 1

Nazwa: Do góry nogami.

Uczestnicy: do 20 (w zależności od rozmiaru chusty).

Przyrządy i przybory: chusta animacyjna.

Obszar: dowolny.

Zasady: każdy stoi na chuście (bez obuwia). Zadaniem grupy jest obrócenie chusty na drugą stronę, bez dotykania ziemi swoim ciałem. Jeśli mamy dwie chusty można utworzyć dwie grupy i zorganizować konkurs.

Zabawa 2

Nazwa: Spacer potwora.

Uczestnicy: 6 – 30.

Przyrządy i przybory: brak.

Obszar: dowolny.

Zasady: grupę uczniów dzielimy na mniejsze podgrupy (2 – 6 uczestników). Ustalamy linię startową i metę. Zadaniem uczestników jest dotarcie do mety całej grupy osób połączonych ze sobą z pewnymi regułami. Na przykład, tylko 3 ręce i 3 nogi mogą dotykać podłoża w trakcie przemieszczania się pomiędzy liniami startu i mety.

Zabawa 3

Nazwa: Kwadrat.

Uczestnicy: 8 – 16.

Przyrządy i przybory: lina.

Obszar: dowolny.

Zasady: uczniowie otrzymują linę, chwytają ją i tworzą okrąg. Następnie zamykają oczy i rozbawiając ze sobą, próbują utworzyć kwadrat. Możemy utworzyć dwie drużyny z linami i wprowadzić elementy współzawodnictwa.

Zabawa 4

Nazwa: Wędrujące obręcze.

Uczestnicy: 6 – 26.

Przyrządy i przybory: obręcz.

Obszar: dowolny.

Zasady: uczniowie tworzą koło i chwytają się za ręce. Połączone dwie ręce dwóch uczniów umieszczamy wewnątrz obręczy. Zadaniem uczniów jest przemieścić obręcz dookoła, bez puszczenia swoich rąk.

Modyfikacja: tworząc dwa koła i wykorzystując dwie obręcze, można dodać element współzawodnictwa.

Gra 5

Nazwa: Obrona skarbu.

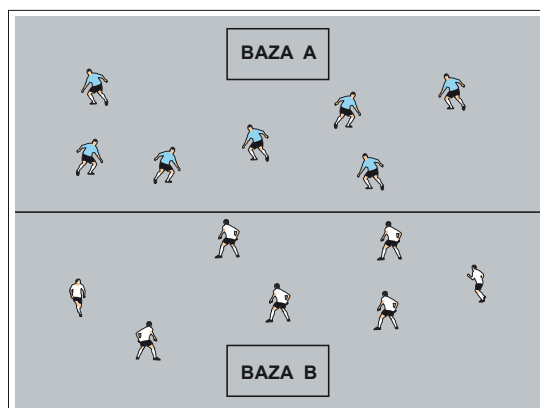
Uczestnicy: 8 – 26.

Przyrządy i przybory: 2 piłki.

Obszar: dowolny, minimum 9 x 18 m.

Zasady: pole gry jest podzielone na pół. Każda drużyna ma swoją połowę i bazę (A i B), w której jest skarb (piłka). Żadna z drużyn nie może wejść do własnej bazy. Zadaniem zespołu jest zdobycie skarbu drużyny przeciwnej i powrót z nim na swoją połowę (wtedy zdobywa się punkt). Po dotarciu do bazy przeciwnika zawodnik w tej bazie jest bezpieczny i ma 5 sekund na podjęcie próby powrotu na swoją połowę.

Zawodnik na połowie przeciwnika może zostać unieruchomiony (zamrożony) przez dotknięcie zawodnika drużyny przeciwnej. „Odmrożenia” go może dokonać gracz z własnego zespołu, także przez dotknięcie. Gracz, który zabrał skarb, także może być „zamrożony”, a następnie „odmrożony”. Po zamrożeniu zatrzymuje się razem ze skarbem w miejscu, w którym został dotknięty. Skarb nie może być odebrany (przez zawodników drużyny przeciwnej) zawodnikowi, który już go zabrał. Może być jednak przekazywany z rąk do rąk, ale nie rzucający. Gra toczy się do określonej liczby punktów lub w określonym czasie.



Ryc. 3. Schemat gry „Obrona skarbu”.

Nauczanie gier sportowych przez zrozumienie – jedna z możliwych metod do wykorzystania

Podstawą wstępnego nauczania poszczególnych zespołowych gier sportowych w większości szkół i klubów sportowych jest nauczanie umiejętności technicznych, które są wyizolowane z gry, a następnie w tej grze wykorzystywane. Uczniowie skupiają się na technice i nie zawsze czerpią radość z aktywności fizycznej. W tym tradycyjnym modelu gry dydaktycznej nauczanie przebiega w następujący sposób:

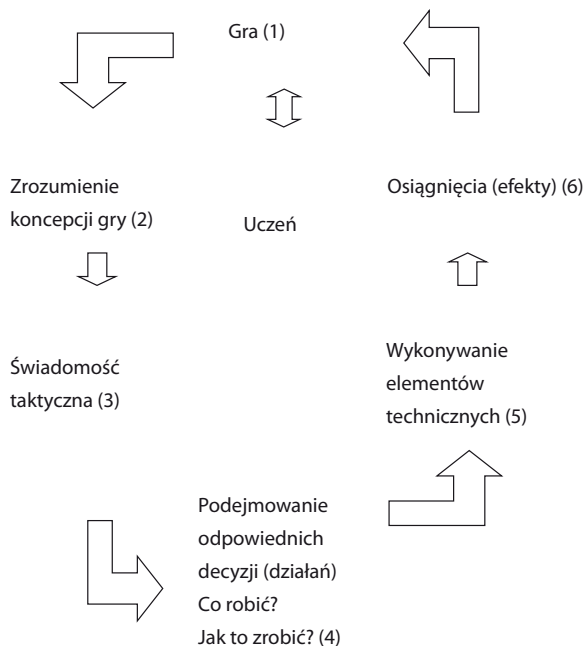
Nauczanie elementów technicznych – gra – świadomość taktyczna

Ta metoda znajduje odzwierciedlenie w planie lekcji wychowania fizycznego: rozgrzewka, nauczanie/doskonalenie umiejętności, forma gry, a następnie rzeczywista gra. Nie zawsze jest to metoda wystarczająco atrakcyjna dla uczniów, szczególnie tych uzdolnionych. Czasami, niektórzy (mniej sprawni, mniej pewni swoich umiejętności) preferują taki sposób nauczania. Większość woli jednak bawić się i grać w gry. Kiedy uczniowie przychodzą na lekcję wychowania fizycznego, zwykle pytają: Czy będziemy dzisiaj grać? W jaką grę? Jeśli uczniowie chcą grać, należy to uwzględnić w planowaniu i realizacji procesu nauczania/uczenia się. Alternatywą dla modelu tradycyjnego jest nauczanie gry przez zrozumienie (*Teaching Game for Understanding – TGfU*). Metoda ta została wprowadzona jako sposób nauczania/uczenia się gier sportowych. Od 1982 r. TGfU było celem naukowców i nauczycieli w wielu krajach, głównie w USA, Kanadzie, Singapurze, Wielkiej Brytanii, Australii i Francji. Mimo iż TGfU ma dobre podstawy teoretyczne, badania nad skutecznością tej metody cały czas trwają. Model TGfU przedstawiony przez Bunker i Thorpe [1986] przedstawiono na ryc. 4. W tym modelu uczeń/nauczyciel jest w centrum. Nauczyciel jest przewodnikiem dla uczniów podczas nauczania/uczenia się danej gry. Możemy zauwa-

żyć, że wykonanie umiejętności pojawia się w piątym etapie. To pozwala uczniom poznać uzasadnienie potrzeby nauczenia się danej umiejętności. TGFU [Bunker & Thorpe 1982; Kirk & MacPhail 2002] skupia się na taktycznej świadomości, która jest niezbędna, aby podjąć prawidłową decyzję podczas gry. Treść lekcji musi być zaprojektowana w sposób, który daje uczniom szansę na rozwój pewności siebie i kompetencji w zakresie umiejętności oraz strategii. Bunker i Thorpe [1982] twierdzą, że korzystanie z tego modelu przynosi lepsze rezultaty w taktycznym myśleniu i stosowaniu umiejętności technicznych w późniejszych etapach rozwoju sportowego.

Już w początkowym etapie szybsze zrozumienie strategii gry pozwoli niektórym uczniom uzyskać przewagę nad innymi. Jeśli dodatkowo dysponują ponadprzeciętnym potencjałem w zakresie motoryki i szerokim wachlarzem podstawowych umiejętności ruchowych, to bardzo szybko wyróżniają się na tle grupy.

Bunker i Thorpe [1982] twierdzili, że gdyby zmienić filozofię nauczania, możliwe byłoby nauczanie dzieci większej liczby zadań ruchowych w bardziej uporządkowany, i co najważniejsze, bardziej efektywny sposób. Należałoby głównie skupić się na rozwijaniu rozumienia zasad i taktyki gry (zabawy), a mniej na ćwiczeniu elementów technicznych, których nauczanie powinno być podejmowane przede wszystkim w sytuacjach problemowych, co z kolei zwiększałoby możliwości motywowania uczniów. Uważali oni ponadto, że celem nauczania gry powinno być zrozumienie jej zasad (w tym strategii) i opanowanie umiejętności podejmowania właściwych decyzji już na etapie gry uproszczonej. Dlatego też nauczanie rozpoczynane jest często od gry uproszczonej. Twierdzili, że dopiero tak przygotowani uczestnicy zabawy lub gry będą mogli stosować właściwe umiejętności techniczne we właściwym momencie gry, a nauczanie nowych elementów technicznych powinno mieć miejsce, gdy zaistnieje potrzeba rozwiązania nowej sytuacji na boisku.



Ryc. 4. Model nauczanie gier przez zrozumienie – TGFU [Bunker and Thorpe 1986].

W grach drużynowych i zespołowych indywidualne umiejętności ruchowe są równie ważne jak umiejętności gry zespołowej, a indywidualne myślenie taktyczne jest tak samo ważne jak taktyka zespołowa. Uczeń próbujący opanować nową grę przechodzi przez etapy nauczania zbliżone do tych, które występują w prawdziwej grze. Pierwszym kluczowym momentem jest rozpoznanie okoliczności występowania danego zadania ruchowego i ustalenie najważniejszych składowych warunkujących prawidłowe jego wykonanie (w grze jest to, np. moment rozpoznania sytuacji w chwili otrzymania podanej piłki, ocena lokalizacji partnerów i przeciwnika, odległości od celu itp.). Drugim jest wybór właściwego sposobu rozwiązania sytuacji (w grze jest to decyzja, komu podać piłkę lub kiedy oddać strzał na bramkę). Ostatnią czynnością jest uruchomienie procesu ruchowego (w grze jest to wykonanie zadania ruchowego). Lepsze zrozumienie modelu TGfU umożliwia opis jego czterech podstawowych etapów: *próbowanie, modyfikowanie przez dostosowywanie, modyfikowanie przez wyolbrzymianie oraz złożoność taktyczna*.

- *Etap próbowania* jest oparty na założeniu, że zabawy (gry) powinny być dobierane selektywnie, tak żeby zapewniały dużą różnorodność doświadczeń i możliwości wskazujących na podobieństwa pomiędzy różnymi grami, które uważane są przez dzieci za zdecydowanie różniące się od siebie. Ma to zapewnić lepsze zrozumienie idei danej gry i gier zespołowych w ogóle. Zadaniem nauczyciela jest takie dobieranie zabaw i ćwiczeń, aby podkreślać jak najwięcej podobieństw poprzez (realizację ćwiczeń z elementami stanowiącymi komponenty różnych) gier ruchowych. Z czasem, kiedy uczniowie nabywają coraz więcej umiejętności podstawowych (technicznych, a przede wszystkim taktycznych), nauczyciel może z łatwością wskazać na możliwości i kierunek transferu już opanowanych umiejętności do innych gier.
- *Etap modyfikowania przez dostosowywanie* łączy się z kolejnym, trzecim etapem i podzielony jest na dwie kategorie metodycznego nauczania. Modyfikowanie (dostosowanie) gier jest związane z wprowadzaniem prostych zadań taktycznych, dostosowanych do możliwości rozwojowych danej kategorii wiekowej (np. mniejsze wymiary boiska, siatka i kosze na niższej wysokości, mniejsze bramki). Gra przypomina pełną jej formę (krycie „każdy swego”, obrona strefą, powrót do strefy obronnej, szybki atak) z zachowaniem większości podstawowych, istotnych przepisów (np. zachowane są przepisy – gra bez dotykania rękoma w piłce nożnej, ale sama gra toczona jest w drużynach 5 na 5 i na ograniczonym polu). Dzięki temu tworzy się wyobrażenie gry pełnej, właściwej.
- *Etap modyfikowania przez wyolbrzymianie* oparty jest na przekonaniu, że dzieci nie powinny uczyć się gier tylko w formie uproszczonej tzw. minigry, ponieważ brak opanowania niektórych elementów techniki uniemożliwia dalsze rozwijanie bardziej złożonych elementów taktyki. Rozwiązaniem może być wprowadzanie dodatkowych przepisów wymuszających określone zachowania i wykorzystanie wybranych umiejętności. Na przykład uderzenia piłki w określone miejsca dają więcej punktów (kształtowanie celności) albo bramki zdobyte z podania piłki przez całą długość boiska liczą się podwójnie (uczniowie uczą się zasad taktyki wyprowadzania szybkiego ataku we wszystkich grach zespołowych, a jednocześnie zaczynają rozumieć potrzebę opanowania umiejętności poprawnego uderzenia piłki, np. prostym podbiciem). Wprowadzanie takich „wyolbrzymień” – utrudnień, w stosunku do niektórych zadań (nie tylko ruchowych) staje się okazją do uczenia się lub doskonalenia wybranych elementów taktyki i techniki.
- *Etap złożoności taktycznej* oparty jest na idei wprowadzania gier drużynowych, a następnie zespołowych gier sportowych w ustalonej kolejności zgodnie z zasadą stopniowania trudności taktycznej. Nauczanie gier rozpoczynamy od łatwiejszych taktycznie gier drużynowych, np. gra przez siatkę, gra na większym boisku (korfbal, piłka graniczna), dopiero potem wprowadzamy gry zespołowe z przemieszczaniem się na pole przeciwnika (tzw. gry inwazyjne) oraz gry kontaktowe.

W nauczaniu metodą TGfU najważniejszy jest komponent świadomościowy związany z podejmowaniem decyzji w czynnościach ruchowych, który jest możliwy do opanowania przez wszystkie dzieci. Metoda TGfU może mieć większy wpływ na rozwój myślenia taktycznego od najmłodszych lat i najwcześniejszych etapów uczenia się, co może działać na korzyść w okresie, gdy uczniowie nie mają jeszcze zbyt wielu umiejętności technicznych. Pozwala też stosunkowo szybko na rozpoznanie uczniów o wszechstronnych uzdolnieniach, nie tylko ruchowych. Kluczem do skutecznego nauczania zabaw i gier jest odpowiednie wykorzystanie aktualnych umiejętności i wiadomości uczniów do budowania kolejnych, coraz bardziej złożonych, zadań ruchowych. To, czy proces nauczania rozpoczniemy od kształtowania umiejętności podejmowania odpowiednich decyzji o charakterze taktycznym w grze czy od nauczania techniki potrzebnej w danej grze i dopiero na tej podstawie stopniowo wprowadzać będziemy przepisy gry, jest uzależnione również od stopnia złożoności samej gry. Należy jednak pamiętać, że nawet w przypadku zdecydowania się na nauczanie charakterystycznych elementów ruchowych czy technicznych, występujących w konkretnej grze, poprzez uproszczone lub zmodyfikowane zadania, musimy zachować ich specyfikę (np. nauczanie zadań ruchowych dotyczących unihokeja, a wykonywanych bez kija do unihokeja, narusza specyfikę ruchów w tej grze i może być przyczyną późniejszego transferu błędnych nawyków).

Dobierając metodę do nauczania nowego zadania, nauczyciel powinien uwzględniać możliwości wykorzystania tych umiejętności również w innym kontekście, w innych warunkach i okolicznościach, czyli powinien zaplanować transfer pozytywny. Wiadomo również, że zanim uczniowie poznają wszystkie uwarunkowania nowej czynności ruchowej (i będą mogli skorzystać z informacji pochodzących ze sprzężenia zwrotnego wewnętrznego) swoje działania będą opierać na sprzężeniu zwrotnym zewnętrznym, najczęściej przekazywanym w postaci informacji pochodzących od nauczyciela. Dlatego jakość czynności przygotowawczych, naprowadzających i informujących w procesie nauczania i uczenia się nabiera niezwykle istotnego znaczenia.

Według Webb i Pearsona [2008] istnieją cztery kategorie gier:

1. Gry, w których trafiamy do celu (*Target Games*): np. golf, kręgle, curling, boccia.
2. Gry z siatką lub z wykorzystaniem ściany (*Net/Wall Games*): np. tenis, badminton, siatkówka, squash.
3. Gry z uderzeniem i zdobywaniem terenu (*Striking/Fielding Games*): np. baseball, softball, krykieta.
4. Gry inwazyjne/terytorialne (*Territory/Invasion Games*): np. piłka nożna, rugby, koszykówka, lacrosse, hokej.

Niektóre gry mają podobne zasady i wykorzystuje się w nich taki sam sprzęt sportowy. Istnieją podobne koncepcje taktyczne w grach zespołowych, takich jak piłka nożna, piłka ręczna czy hokej na lodzie. W grach z użyciem siatki lub ściany należy tak uderzyć piłkę aby przeciwnik nie mógł jej odbić z powrotem. We wszystkich tych przykładach uproszczone, zmodyfikowane gry mogą być użyte w nauczaniu koncepcji gry, taktyki, a jednocześnie umiejętności technicznych. Takie podejście może być przydatne w nauczaniu gier sportowych w środowisku szkolnym poprzez nauczanie koncepcji gry, która przejawia się w różnych dyscyplinach sportowych. Ważne w TGfU dla odpowiedniego zrozumienia gry jest także umiejętność nauczyciela do zadawania pytań. Mogą one dotyczyć czterech obszarów: strategii gry, techniki gry, zasad gry i aspektów psychologicznych (Webb, Pearson 2008). Pytania powinny być inspirujące, otwarte i zrozumiałe dla uczniów w danym wieku. Można zacząć od pytania: Jak ty...?, Co ty...?, Kiedy...?, Gdzie jest/można...?, Który wybór...?

Mimo badań podkreślających efektywność nauczania metodą TGfU na razie nie można jednoznacznie stwierdzić, że jest to metoda lepsza niż podejście tradycyjne. Rink i współ. [1996] sugerują, że mimo pewnych pozytywnych wyników badań nie można wskazać przewagi podejścia TGfU nad tradycyjnym

modelem opartym na nauczaniu umiejętności technicznych. TGfU należy potraktować jako jedną z metod w nauczaniu gier sportowych. Za jej pozytywny aspekt uznać należy stosowanie różnych gier w nauczaniu, co jest zbieżne z zainteresowaniem uczniów.

Należy zwrócić uwagę, że jedna gra sportowa może być przydatna w nauczaniu innej gry sportowej. Na przykład: badminton i tenis, koszykówka i rugby. Dalej zaprezentowano przykłady gier (ich uproszczone formy) ze wskazaniem ich przydatności w nauczaniu różnych gier sportowych. Skupiono się przede wszystkim na grach z siatką oraz na grach inwazyjnych/terytorialnych.

Więcej informacji dotyczących TGfU można znaleźć na <http://www.tgfu.info/> – dostęp z dnia 2 sierpnia 2014 roku.

Gra 1

Nazwa: Edeball (wersja nieinwazyjna) – Territory Game.

Uczestnicy: 6 (3 w jednym zespole).

Przyrządy i przybory: miękka piłka (najlepiej wykonana z gąbki).

Obszar: boisko do siatkówki (18 m x 9 m).

Zasady: Celem gry jest zdobycie większej liczby punktów niż drużyna przeciwna. Piłka o rozmiarze piłki ręcznej (używane mogą być też piłki innej wielkości). Kluczową kwestią przy wyborze piłki jest to, że uderzenie piłką nie powinno powodować bólu. Piłka po upuszczeniu nie powinna odbijać się od podłoża zbyt wysoko. Boisko w kształcie prostokąta o wymiarach 20 m x 10 m (patrz rysunek), podzielone na połowy 10 m x 10 m. Boisko do siatkówki (18 m x 9 m) lub innej wielkości otoczone ścianą. Gracze z jednej drużyny nie mogą wejść na pole drużyny przeciwniej. Drużyna otrzymuje punkt, gdy piłka jest uderzona przez członka jednego zespołu i przechodzi pod taśmą umieszczoną na wysokości 30 cm nad linią końcową boiska. Może być to linia narysowana na ścianie. Czas: 2 x 15 minut z 5 minutową przerwą.

Punkt zdobywa się gdy:

- piłka przejdzie pod taśmą,*
- drużyna przeciwna nie jest w stanie wbić piłki z powrotem na pole przeciwnika,*
- zespół nie uderza piłki we właściwy sposób.*

Jak grać: piłka może być tylko uderzana. Każdy zespół może uderzyć piłkę trzy razy na swojej połowie. Ten sam zawodnik nie może uderzyć piłki dwa razy z rzędu. Jeśli w wyniku jednej interwencji piłka dotknie dwóch różnych części ciała tego samego gracza, jest to uznane jako jedno uderzenie. Po uderzeniu piłki na drugą połowę zawodnicy broniący uderzenie (zatrzymanie piłki) mogą wykonać dowolną część ciała (również nogą, głową, tułowiem). Drugie i trzecie uderzenie piłki musi być wykonane dłonią. Piłka nie może zostać przebita na połowę przeciwnika inną częścią ciała niż ręką (w przeciwnym razie następuje utrata punktu). Gdy piłka wyjdzie za linię boczną, zawodnik wprowadzą ją do gry uderzeniem, ręką trzymając piłkę poniżej kolana, a stopę na linii, gdzie wyszła piłka. Po zdobyciu punktu i na początku każdego meczu (połowy meczu) zawodnik wprowadzą ją do gry uderzeniem, ręką trzymając piłkę poniżej kolana, a stopę na linii końcowej boiska (wprowadzanie piłki odbywa się uderzeniem do zawodnika własnej drużyny).

Modyfikacja: bramka 3 x 2 m (zamiast taśmy i bramki o wysokości 30 cm) i bramkarz mogą być wprowadzone na boisko – podobnie jak w piłce ręcznej.

Gra 2

Nazwa: Edeball (wersja inwazyjna) – Invasion Game.

Uczestnicy: 8 zawodników (4 w jednym zespole).

Przyrządy i przybory: piłka.

Obszar: sala sportowa, minimum 9 m x 18 m.

Zasady: Celem gry jest zdobycie większej liczby punktów niż drużyna przeciwna. Gracze mogą się poruszać po całym boisku. Punkt zostanie zdobyty, gdy piłka przetoczy się (przeleci) przez światło bramki drużyny przeciwnej. Bramka to obszar ograniczony taśmą umieszczoną 30 cm nad linią końcową boiska i przedłużeniem linii bocznych boiska. Gracze z przeciwnej drużyny mogą przechwycić piłkę w dowolnym momencie. Piłka, boisko, czas i cel są takie same jak Edeball (gra nieinwazyjna). Gracze: każda drużyna ma 4 graczy. Wymiany zawodników są dozwolone, gdy piłka jest poza obszarem gry (aut lub gol). Wymiany zawodników są wykonywane na linii końcowej boiska lub nie więcej niż 1,5 m od niej (w przypadku ściany). Piłka nie może być łapana przez zawodników, może być tylko uderzana dłonią. Każdy gracz może przechwycić piłkę lub ją uderzyć w każdej chwili. Jeśli w wyniku jednej interwencji piłka dotknie dwóch różnych części ciała tego samego gracza, uznaje się to za jedno uderzenie. Piłkę zmierzającą do bramki mogą zatrzymać obrońcy dowolną częścią ciała, nie może to być jednak uderzenie (np. nogą). Gdy piłka wyjdzie na aut, a także po zdobyciu bramki, piłka jest wprowadzana do gry jak w Edeball (gra nieinwazyjna). Podczas gry nie wolno:

- łapać lub przetrzymywać piłki,
- łapać lub uderzać przeciwnika,
- uderzać piłki nogą, z wyjątkiem zatrzymania piłki zmierzającej do bramki.

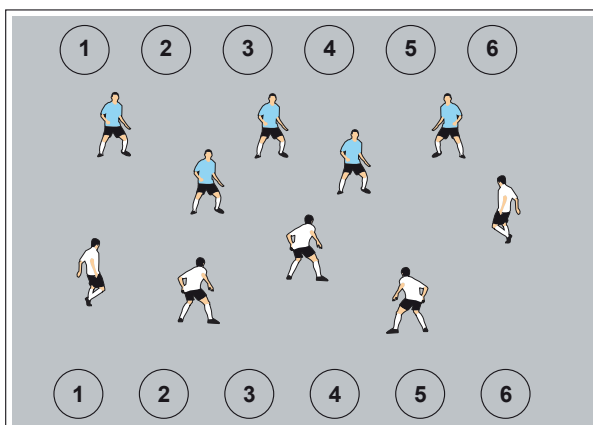
Gra niezgodna z przepisami jest karana rzutem wolnym wykonywanym z miejsca, w którym zostały naruszone przepisy. Zawodnicy drużyny przeciwnej podczas wprowadzania piłki do gry muszą znajdować się min. 1,5 m od piłki.

Gra 3

Nazwa: Hula-kosz – Invasion Game.

Uczestnicy: 10 (5 graczy w jednej drużynie).

Przyrządy i przybory: 12 obręczy, 1 piłka (w zależności od zasad może być to piłka koszykowa, piłka nożna, piłka ręczna, a nawet krążek do unihokeja).



Ryc. 5. Schemat gry „Hula-kosz”.

Obszar: różny, w zależności od używanych piłek.

Zasady: 6 obręczy umieszczonych jest w pobliżu linii końcowych boiska. Każda drużyna broni swoich obręczy, atakując jednocześnie obręcze przeciwnika. Boisko jest zazwyczaj szersze niż dłuższe. W środku każdej obręczy znajduje się arkusz papieru z cyframi (od 1 do 6), oznaczającymi liczbę punktów. Punkty uzyskuje się poprzez położenie piłki w odpowiedniej obręczy. Drużyna z większą liczbą punktów wygrywa. Zasady gry można modyfikować w zależności od celu gry, dyscypliny itd.

Gra 4

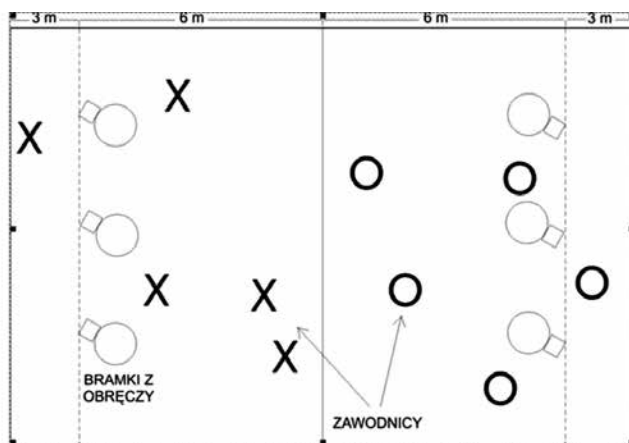
Nazwa: Kłyddycz (gra oparta na kultowej powieści dla młodzieży Harry Potter) (pomysł Maciej Bronikowski, opracowanie Michał Bronikowski).

Uczestnicy: po 5-6 osób w dwóch drużynach.

Przyrządy i przybory: paliki, piłki tenisowe, piłki do unihokeja, kije do unihokeja, woreczki z grochem, obręcze hula-hoop.

Obszar: w zależności od liczby grających (zwykle obszar boiska do siatkówki).

Zasady: Celem gry jest przerzucenie trzech piłek o różnej wielkości (np. piłka tenisowa, piłka siatkowa, piłka do rugby, które mają imitować znane z powieści Harry Potter elementy do przerzucania przez obręcz – „tafel”, „tłuczek”, „znicz”) przez jedną z trzech bramek drużyny przeciwnej. Każda z dwóch drużyn broni trzech bramek umieszczonych na linii końcowej boiska (lub rozmieszczonych w dowolny inny sposób na całym boisku), a jednocześnie stara się zdobyć punkt, przerzucając piłkę przez obręcze/ bramki drużyny przeciwnej. Bramką może być obręcz „hula-hop” umieszczona pomiędzy dwoma palikami i przymocowana do nich na wysokości 30–40 cm od podłoża. Zasady podawania piłki (liczba podań zanim zostanie podjęta próba zdobycia punktów) i przemieszczania się po boisku (z piłką lub bez piłki, z kozłowaniem lub bez) ustala nauczyciel, w zależności od potrzeb, np. jako przygotowanie do gry w koszykówkę czy piłkę ręczną. Gra toczy się najpierw jedną piłką, po zdobyciu punktu wznawia się grę od środka piłką drugiego rodzaju, a następnie trzeciego. Zasady można modyfikować, a dla urozmaicenia można, np. ustawić za obręczami materace i przyznawać, w trakcie gry piłką do rugby, punkty dodatkowe za przejście z piłką przez którąś z obręczy. Można też ustawiać bramki w odległości trzech metrów od linii końcowej i uznawać bramki zdobyte z obu stron. Przykładowe rozmieszczenie bramek i zawodników ilustruje ryc. 6.



Ryc. 6. Schemat gry „Kłyddycz”.

Gra 5

Nazwa: Siatkówka z raketami – Net Game.

Uczestnicy: 3 – 6 w każdej drużynie.

Przyrządy i przybory: rakiety (tenisowe lub od badmintonu), siatka, piłka.

Obszar: boisko do siatkówki lub mniejsze.

Zasady: podobne jak w siatkówce. Każdy uczeń ma raketę. W zależności od rodzaju rakiety trzeba zastosować inny rodzaj piłki lub lotki. Piłka może odbić się od podłoża maksymalnie raz. Wysokość zawieszenia siatki może być dostosowana do celu gry, możliwości zawodników, używanych piłek (lotek).

Modyfikacja: można wprowadzać różne utrudnienia (brak możliwości dotknięcia piłki o podłoże) lub ułatwienia (dowolna liczba kontaktów piłki z podłożem), można zasłonić siatkę materiałem itp.

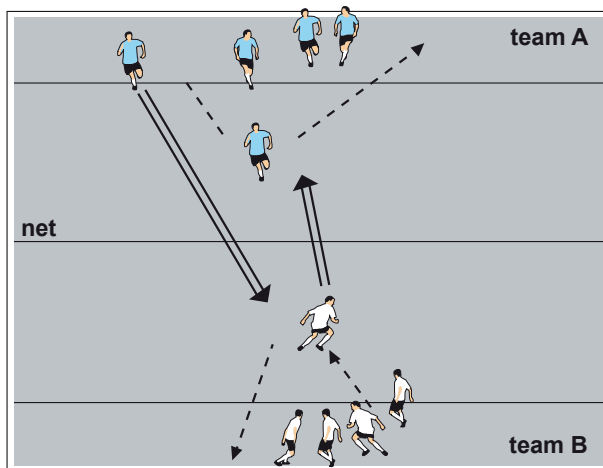
Gra 6

Nazwa: Siatkówka biegana – Net Game.

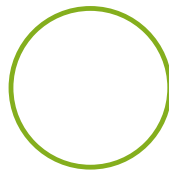
Uczestnicy: 2 zespoły od 3 do 8 osób w jednym (w zależności od wielkości boiska).

Przyrządy i przybory: piłka siatkowa, siatka lub taśma.

Przebieg: drużyny ustawiają się po dwóch stronach siatki w rzędzie za linią końcową. Pierwszy zawodnik w rzędzie z drużyny A wykonuje zagrywkę i wbiega na boisko. W tym czasie pierwszy zawodnik drużyny B wchodzi na boisko i dowolnym, wcześniej ustalonym sposobem, przebija piłkę zagraną przez pierwszego zawodnika drużyny A, po czym biegnie na koniec rzędu swojej drużyny. Na jego miejsce wchodzi kolejny zawodnik z rzędu. Zawodnik drużyny A również przebija piłkę, biegnie na koniec rzędu swojej drużyny i zastępuje go kolejny zawodnik z rzędu itd. Punkt zdobywa drużyna, która umieści piłkę w polu przeciwnika lub gdy drużyna przeciwna odbije piłkę w inny sposób niż założony przed rozpoczęciem gry.



Ryc. 7. Schemat gry „Siatkówka biegana”



Rozdział 11

Przykładowe konspekty lekcji wychowania fizycznego i zajęć pozalekcyjnych przystosowane do pracy z uczniem zdolnym



Konspekt lekcji wychowania fizycznego

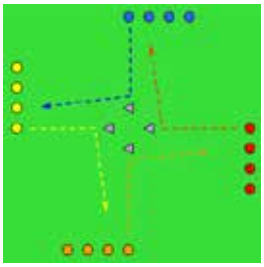
Klasa: III, I etap edukacyjny		Liczba ćwiczących: 16	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa	
Temat lekcji: Potrafimy rozwiązać zadania ruchowe podczas zabaw, współpracując w parze lub grupie.					
Cele operacyjne lekcji w zakresie:					
Postaw: 1) uczeń respektuje decyzje nauczyciela/sędziego podczas prowadzonych zabaw, wypełnia różne zadania w grupie. Umiejętności: 2) potrafi zaproponować rozwiązanie zadań stawianych podczas zabaw ruchowych. Wiadomości: 3) uczeń zna zabawę „Współpracujące pany” i „Skacz jak piłka”, zna prawidłowe pozycje wyjściowe. Sprawności fizycznej: 4) rozwija orientację przestrzenną.					
Realizowane wymagania szczegółowe z podstawy programowej: w zakresie sportów całego życia i wypoczynku: c) bierze udział w zabawach, mini-grach i grach terenowych, zawodach sportowych, respektując reguły i podporządkowując się decyzjom sędziego; w zakresie treningu zdrowotnego: a) przyjmuje pozycje wyjściowe i ustawienia do ćwiczeń oraz wykonuje przewrót w przód.					
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: podczas zabaw wszyscy uczniowie powinni być aktywni lub aktywowani przez nauczyciela. W niektórych zabawach sytuacja powoduje, że potrzebny jest lider, ktoś kto bardziej się zaangażuje, zaproponuje rozwiązanie, odpowie na pytanie nauczyciela i to są właśnie sytuacje sprzyjające aktywności i rozwojowi ucznia zdolnego. Poza tym, zaproponowane zabawy mogą być wykonywane w różnym tempie, co nie ogranicza możliwości ucznia zdolnego ruchowo.					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskazówki organizacyjno- metodyczne	Realizowany cel	Wskazówki do pracy z uczniem zdolnym
		Część I			
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	3			
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, podanie nazw nowych zabaw, informacja o roli sędziego podczas zabaw i gier.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1	
		Część II			
Zabawa ożywiająca ZOO (opis: rozdział 11)		5	Zabawa w wyznaczonym obszarze, poprzez zabawę tworzymy 4 grupy, uczniowie mają za zadanie pamiętać skład swojej grupy.	1, 2	

<p>Zabawa orientacyjno-porządkowa</p>	<p>Kola, trójkąty i kwadraty. Uczniowie biegają swobodnie na sygnał nauczyciela stop i podanie zadania (np. w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła, w uniku podpartym w szeregu, w leżeniu tyłem na bokach kwadratu), uczniowie w swoich grupach ustawiają się w odpowiedni sposób.</p>	<p>7</p>	<p>Zabawa w wyznaczonym obszarze, wykorzystujemy podział z poprzedniej zabawy. Nauczyciel wskazuje zwycięzców i ocenia prawidłowość wykonania zadania. Nauczyciel zadaje pytanie o pozycje przyjmowane podczas różnych czynności codziennych i wskazuje, jakie są korzystne dla zdrowia, a jakie szkodliwe.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	<p>Możliwość podejmowania szybkiej decyzji, bycia liderem w swojej grupie podczas ustawiania uczniów w odpowiednich pozycjach. Możliwość zwrócenia uwagi na prawidłowe pozycje podczas siedzenia przy ławce, komputerze, podczas leżenia.</p>
<p>Zabawa bieżna, oparta na współpracy</p>	<p>Współpracujące pary (opis: rozdział 11).</p>	<p>4</p>	<p>W przypadku braku aktywności uczniów (zmian swoich miejsc), wprowadzić dodatkową regułę: np. w ciągu 5 sekund należy podjąć próbę zmiany miejsc (jeżeli to nie nastąpi para wchodzi do środka i staje się berkiem).</p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>Możliwość przewidywania działania berków, szanse na podjęcie decyzji o zmianie miejsca w odpowiednim czasie, możliwość wykazania się aktywnością w zmianach miejsc.</p>
<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Zmien miejsc. Pozostajemy w swoich parach. Uczniowie mają 2 piłki na parę (każda para ma inne piłki – do piłki nożnej, koszykówki, tenisa, gąbczaste itp.). Nauczyciel przedstawia uczniom zadanie, po którym uczniowie mają zamienić się miejscami. Przykładowe zadania: – upuścić piłkę, zamień miejsce i chwycić piłkę w powietrzu, – podzucić piłkę tak wysoko, aby po zmianie miejsc chwycić piłkę po jednym koźle, – kozłuj piłkę do połowy i bez chwytu zamień się piłkami z koleżanką/kolegą, dalej kozłując na miejsce koleżanki/kolegi.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie w parach naprzeciwko siebie (odległość 6 m). Uczniowie po wykonanym zadaniu w parze przesuwać się o jedno miejsce w danym kierunku, piłki pozostają w określonym miejscu.</p>	<p>2, 3, 4</p>	<p>Możliwość wykonania zadań o różnym stopniu trudności.</p>
<p>Zabawa o charakterze problemowym</p>	<p>Wieża. Uczniowie w swoich grupach otrzymują po 4 ringo, 2 obręcze, 3 pacholki i 6 piłek. Ich zadaniem jest ustawić jak najwyższą wieżę z otrzymanych przyborów.</p>	<p>7</p>	<p>Każda grupa zabiera nasyzkowane przed lekcją przybory i ma 4 minuty na rozwiązanie zadania.</p>	<p>1, 2</p>	<p>Możliwość podania propozycji ułożenia przyborów, możliwość bycia liderem w grupie.</p>

Zabawa skoczna	Skacz jak piłka. Nauczyciel ma 4 piłki (koszykowa, kauczukowa, duża gumowa, tenisowa). Podrzuca jedną z nich. Uczniowie zachowują się jak piłki, tzn. odbijają się od podłoża, w chwili gdy piłka również ma kontakt z podłożem.	4	1, 3, 4	Możliwość rozwijania skoczności, wyczucia odległości, przewidywania siły odbicia piłki, dostosowania ruchów.
Część III				
Zabawa o charakterze uspokajającym	Hasło. Uczniowie w swoich grupach układają rymowane hasło dotyczące współzawodnictwa. Początek otrzymują od nauczyciela. 1. W zabawach nie oszukujemy, decyzje sędziego..... (przykładowa odpowiedź: „szanujemy”, „przyjmujemy”), 2. Po przegranej potrafimy prawidłowo się zachować i przeciwnikowi..... (przykładowa odpowiedź: „podziękować”, „pogratulować”), 3. Gdy się dobrze bawimy, nasze zdrowie..... (przykładowa odpowiedź: „polepszymy”, „poprawimy”), 4. Ruch to podstawa dla nas wszystkich i dobra..... (przykładowa odpowiedź: „zabawa”, „sprawa”).	5	1	Możliwość podania propozycji hasła, zaprezentowania odpowiedniego podejścia do współzawodnictwa.
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Odłożenie przyborów. Pytanie o poznane zabawy. Pytanie: w którą zabawę uczniowie będą bawić się z koleżankami, kolegami podczas różnych spotkań? Ocena. Pożegnanie.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	

Konspekt zajęć lekcyjnych

Klasa: IV etap edukacyjny		Liczba ćwiczących: 16	Czas: 90 min (2 x 45)	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa	
Temat lekcji: Poznajemy talenty sportowe naszych rówieśników. Uczymy się prowadzić części zajęć.					
Cele operacyjne lekcji w zakresie:					
<p>Postaw: 1) uczeń z odpowiedzialnością prezentuje swoją dyscyplinę sportową (przygotowuje się do zajęć). Umiejętności: 2) uczeń potrafi wykorzystac swoje zdolności do prezentacji uprawianej przez siebie dyscypliny sportowej, uczeń potrafi zastosować elementy techniczne podczas małych gier. Wiadomości: 3) uczeń zna twórców (pochodzenie) prezentowanych gier sportowych. Sprawności fizycznej: 4) uczeń rozwija sprawność specjalną (powiązaną z prezentowanymi sportami).</p>					
Realizowane wymaganie szczegółowe z podstawy programowej: w zakresie sportów całego życia i wypoczynku. Uczeń stosuje poznane elementy techniki i taktyki w wybranych indywidualnych i zespołowych formach aktywności fizycznej.					
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: zgodnie założeniem uczeń na IV etapie edukacyjnym powinien organizować, inicjować, prowadzić części zajęć. W lekcję zaangażowani będą uczniowie uzdolnieni ruchowo w grach zespołowych (piłka nożna, ręczna i koszykówka). Po wcześniejszych ustaleniach z nauczycielem, będą prowadzić części zajęć.					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskaźniki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Możliwości dla ucznia zdolnego
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, przedstawienie trojga uczniów (uczeń 1, 2, 3) uzdolnionych sportowo.	4			
Część II					
	Zawodnicy podzieleni są na cztery grupy ćwiczebne. Ich ustawienie przypomina regularny krzyż. Jeden zawodnik z każdej grupy ustawiony jest przy środkowym talerzyku, natomiast jego partnerzy stoją przy zewnętrznych talerzykach oddalonych od środka o około 5-7 m. Ćwiczenie wykonują równocześnie zawodnicy posiadający piłkę w każdej z czterech grup.	12			Uczniowie prezentują poprawną technikę wykonywania elementów techniki specjalnej.

<p>Rozgrzewka (z wykorzystaniem piłek do koszykówki, piłki ręcznej i nożnej)</p>	<p>Piłkę koszykową podajemy zawsze kozłem, piłkę nożną – wewnętrzną częścią stopy, piłkę ręczną – sposobem półgórnym jednorącz. Zawodnik znajdujący się na zewnątrz podaje piłkę do środkowego i biegnie na jego miejsce. Zawodnik w środku chwytą lub przyjmuje piłkę i podaje ją do zawodnika z następnego rzędu (znajdującego się po lewej stronie). Następnie biegnie na koniec rzędu, do którego wykonał podanie (lub uderzenie). Biegnać na koniec rzędu, wykonuje ćwiczenie ogólnorozwojowe. Po określonym czasie następuje zmiana kierunku poruszania się. Ćwiczenia rozciągająco – rozluźniająco.</p>	<p>4</p>	 <p>Ustawienie na obwodzie koła.</p>	<p>2, 4</p> <p>Uczeń proponuje po 1 dodatkowym ćwiczeniu rozciągająco-rozluźniającym, często wykorzystywanym w jego dyscyplinie sportowej.</p>
<p>Ćwiczenie techniczne nr 1 Ćwiczenie techniczne nr 2 Ćwiczenie techniczne nr 3</p>	<p>Ćwiczenie z piłki nożnej – prowadzi uczeń 1 Ćwiczenie z piłki ręcznej – prowadzi uczeń 1 Ćwiczenie z koszykówki – prowadzi uczeń 1</p>	<p>3 x 6 = 18</p>	<p>Ustawienie zaproponowane przez uczniów.</p>	<p>1, 2, 4</p> <p>Uczeń prowadzi ćwiczenia.</p>
<p>Mała gra nr 1 Mała gra nr 2 Mała gra nr 3</p>	<p>Prowadzi uczeń 1 (piłka nożna) Prowadzi uczeń 2 (piłka ręczna) Prowadzi uczeń 3 (koszykówka)</p>	<p>3 x 8 = 24</p>	<p>Ustawienie zaproponowane przez uczniów.</p>	<p>1, 2, 4</p> <p>Uczeń prowadzi i sędziuje grę.</p>
<p>Część III</p>				
<p>Zadanie o charakterze uspokajającym</p>	<p>Uczniowie (prezentujący daną grę) pokazują niestandardowe zagrania (technikę, triki). Pozostali uczniowie starają się ich naśladować. Przykładowe zadania: utrzymywanie piłki nożnej na stopie, na karku; rzut piłki do bramki z zerowego konta; utrzymanie obracającej się piłki na palcu.</p>	<p>8</p>	<p>Ustawienie w rozsypane.</p>	<p>1, 2, 4</p> <p>Uczeń pokazuje niestandardowe umiejętności panowania nad piłką.</p>
<p>Quiz</p>	<p>Uczniowie (nr 1,2,3) przedstawiają pochodzenie prezentowanej gry, a następnie przeprowadzają wspólnie quiz.</p>	<p>12</p>	<p>Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3</p> <p>Uczeń wykazuje się wiedzą nt. uprawianej przez niego dyscypliny sportowej.</p>
<p>Czynności organizacyjno-wychowawcze</p>	<p>Odłożenie przyborów. Rozmowa nt. podobaństw i różnic w prezentowanych grach sportowych. Podsumowanie prowadzenia przez wybranych uczniów (1,2,3). Ocena zaangażowania uczniów podczas lekcji.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.</p>	<p>3</p>

Konspekt lekcji wychowania fizycznego

Klasa: III, IV etap edukacyjny		Liczba ćwiczących: 26	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa	
Temat lekcji: Znamy sposoby trzymania rąk, kroki i podstawowe figury „Poloneza”. Przygotowujemy się do „Studniówki”.					
Cele operacyjne lekcji w zakresie:					
Postaw: 1) Uczeń zna kulturę zachowania się podczas tańca.					
Umiejętności: 2) Uczeń potrafi poprawnie ułożyć ręce w takt muzyki.					
Wiedomości: 3) Uczeń zna pochodzenie tańca „Polonez”.					
Sprawności fizycznej: 4) Uczeń rozwija orientację przestrzenną oraz koordynację słuchowo-ruchową.					
Realizowane wymaganie szczegółowe z podstawy programowej: w zakresie sportów całego życia i wypoczynku: b) opracowuje i realizuje program aktywności fizycznej dostosowany do własnych potrzeb.					
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: podczas zabaw wszyscy uczniowie są aktywowani przez nauczyciela. W niektórych sytuacjach potrzebna jest osoba, która bardziej się zaangażuje, przygotowuje dodatkowe zadanie, będzie asystentem nauczyciela, demonstratorem trzymania czy też kroków wykorzystywanych w tańcu - to są właśnie sytuacje umożliwiające rozbudzenie aktywności i rozwoju ucznia zdolnego.					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskazówki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskazówki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	2	Ustawienie w dwuszeręgu. W pierwszym szeregu stoją dziewczęta, a w drugim chłopcy.		
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, przedstawienie krótkiego rodowodu tańca „Polonez” oraz kultury zachowania się podczas tańca. Rozbudzenie ciekawości i zainteresowania tańcem.	3		1, 3	Uczeń uzdolniony przedstawia informacje na temat tańca oraz kultury zachowania się podczas tańca.
Część II					
Ćwiczenia kształtujące	Ćwiczenia kształtujące do spokojnej muzyki: – marsz w rytm muzyki, – w marszu wznosi ramion w górę i dół, – w marszu skłony głowy w przód i tył, na boki, – w marszu co trzeci krok wypad nogą w przód, – w marszu, tak jak wyżej, ze skrętem tułowia za nogą wypadową, – w marszu wspięcia na palce, – w marszu chodzimy na piętach,	5	Ustawienie w staniu na obwodzie koła.	1, 2, 4	Uczeń zdolny ruchowo prowadzi rozgrzewkę dla pozostałych uczestników.

<p>Ćwiczenie przygotowujące do podstawowego trzymania rąk</p>	<p>– cwał bokiem w rytm muzyki, – bieg w rytm muzyki, – podskoki ze zmianą nogi, raz na lewej, raz na prawej nodze.</p>	<p>7</p>	<p>Ustawienie w staniu, w kolumnie ćwiczebnej w dwójkach.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>Uczeń zdolny ruchowo może być partnerem nauczyciela podczas nauki „Poloneza”. Uczeń zdolny ruchowo prezentuje krok podstawowy według wskazań nauczyciela.</p>
<p>Sposoby trzymania się w parach</p>	<p>„Pierwsze trzymanie” Chłopak i dziewczyna stoją obok siebie, chłopak trzyma prawą ręką, lewą rękę dziewczyny; ręce wyciągnięte ku przodowi, poniżej barków, lewa dłoń dziewczyny położona jest na prawej dłoni chłopaka, łokcie nieco ugięte; przedramię dziewczyny wsparte na przedramieniu chłopaka.</p>				
<p>Ćwiczenie przygotowujące do „pierwszego trzymania rąk”</p>	<p>Lewa (zewnątrzna) ręka chłopaka zgięta w stawie łokciowym, ułożona na plecach (odc. lędźwiowy). Prawa (zewnątrzna) ręka dziewczyny ułożona w dół w skos, trzyma, np. chusteczkę.</p>				
<p>Ćwiczenie przygotowujące do „drugiego trzymania rąk”</p>	<p>„Drugie trzymanie” Chłopak stoi obok dziewczyny. Ujęcie lewą ręką chłopaka lewej ręki dziewczyny. Ręce wyciągnięte ku przodowi, poniżej barków, dłonie dziewczyny na dłoni chłopaka. Prawa ręka chłopaka lekko ugięta, uniesiona poniżej barków poza plecami dziewczyny – jak gdyby osłaniała ją z tyłu. Prawa ręka dziewczyny jak w „pierwszym trzymaniu”.</p>				
<p>Nauczenie kroków podstawowych</p>	<p>Na „i” – uginamy lekko i płynnie nogę w kolanie i wysuwamy nogę przeciwną. Na „raz” – stawiamy nogę w miejscu wysunięcia i przenosimy na nią ciężar ciała, jednocześnie prostujemy nogę w kolanie. Na „dwa” – wykonujemy krok w przód. Na „trzy” – wykonujemy krok w przód.</p>	<p>4</p>	<p>Ustawienie w staniu, w kolumnie ćwiczebnej w dwójkach.</p>	<p>1, 2, 4</p>	

	<p>„Para za parą” Pary idą jedna za drugą wokół sali w pierwszym kierunku tańca. Po przejściu „parami środkiem” tancerka zatacza półkole, skręcając w prawo, a tancerz zatacza półkole, skręcając w lewo.</p> <p>„Para w prawo, para w lewo” Pierwsza para przechodzi na prawą stronę kolumny, następna na lewą, itd.</p> <p>„Mostek” Po figurze „para w lewo, para w prawo” dwie grupy par spotykają się naprzeciw siebie. Jedna z tych grup unosi w górę podane ręce, a druga przechodzi pod rękami pierwszej, w lekkim pochyleniu w „trzymaniu drugim”, dziewczyna lekko wysunięta przed chłopakiem. Obie grupy przez cały czas posuwają się naprzód i spotykają się ponownie na przeciwko siebie w przeciwnym punkcie sali. Tam następuje ponowne wykonanie „mostka” ze zmianą czynności ruchowych.</p> <p>Współwciążące pary w ustawieniu podstawowym tworzą dwie kolumny par (czwórki, dłonie podane, wyciągnięte w przód), przesuwając się środkiem sali.</p>	7			1, 2, 4	Możliwość propozycji ułożenia przyborów, możliwość bycia liderem w grupie.	
	Prezentacja całego układu.	8			1, 2, 4	Uczeń zdolny w pierwszej parze jako „prowadzący”.	
Część III							
Ćwiczenie o charakterze uspokajającym	Swobodny marsz po obwodzie koła: – na raz – wdech z jednoczesnym uniesieniem rąk do góry i wspięciem na palce – na dwa – wydech, opuszczenie ramion, powrót do marszu.	5		Ustawienie w staniu na obwodzie koła.	4		
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Przypomnienie informacji o genezie tańca „Polonez” oraz elementach kulturalnego zachowania się podczas tańca. Ocena. Pożegnanie.	3		Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1, 3		

Konspekt lekcji wychowania fizycznego

Klasa: III, I etap edukacyjny		Liczba ćwiczących: 20	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa	
Temat lekcji: Rozwijamy poczucie rytmu poprzez zabawy.					
Cele operacyjne lekcji w zakresie:					
Postaw: 1) uczeń rozbudza swoją ciekawość i zainteresowanie tańcem. Umiejętności: 2) uczeń potrafi zapamiętać nad własnym ciałem, rozwija umiejętność ilustrowania ruchem piosenki, muzyki. Wiedomości: 3) uczeń zna zabawy kształtujące poczucie rytmu. Sprawności fizycznej: 4) uczeń rozwija poczucie rytmu oraz koordynację ruchową.					
Realizowane wymagania szczegółowe z podstawy programowej: 4) w zakresie bezpieczeństwa i edukacji zdrowotnej; e) przestrzega zasad bezpiecznego zachowania się w trakcie zajęć ruchowych; posługuje się przybarami sportowymi zgodnie z ich przeznaczeniem.					
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: podczas zabaw wszyscy uczniowie są aktywowani przez nauczyciela. W niektórych zabawach sytuacja powoduje, że potrzebny jest lider, osoba, która zaproponuje rozwiązanie, będzie inicjatorem ruchów.					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskaźniki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskaźniki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1	
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, podanie nazw nowych zabaw. Zachęcenie uczniów do aktywnego udziału w lekcji.	3		1	
Część II					
Zabawa ożywiająca	„Kąty” Nauczyciel numeruje kąty w pomieszczeniu, a uczniowie starają się zapamiętać. Następnie zostaje włączona muzyka, dzieci tańczą do rytmu. Nagle muzyka cichnie, nauczyciel mówi numer kąta, a wszyscy starają się jak najszybciej dobiec.	5	Uczestnicy zabawy poruszają się w dowolny sposób do muzyki.	1, 2, 3, 4	W momencie, gdy muzyka jest włączona, dzieci naśladują ruchy ucznia/uczniów, którzy są uzdolnieni tanecznie.

Zabawa z poleceniem do wykonania	<p>Krótkie polecenia w ruchu.</p> <p>Dzieci tańczą dowolnie przy muzyce. Kiedy muzyka milknie, prowadzący podnosi do góry dużą kostkę, pokazując wyraźnie jedną ściankę. Dzieci mają za zadanie szybko połączyć się w grupy liczące tyle osób, ile oczek pokazano na kostce. Po utworzeniu grup padają polecenia, po których dzieci tańczą przez chwilę wykonując zadanie. Potem następuje powrót do swobodnego tańca.</p> <p>Przykładowe impulsy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uściśnąć możliwie jak najwięcej rąk, - szybko dotknąć wszystkich czterech ścian, - stanąć we dwójkę na jednym krześle, - iść do tyłu, - poszukać szybko wybranej rzeczy, - wyrazić ciałem różne emocje, - pomóc komuś, - podtrzymać kogoś na duchu. 	7	Ustawienie w staniu w dowolnym miejscu na sali.	1, 2, 3, 4	Uczniowie zdolni tanecznie mogą inicjować ruchy lub też podpowiadać osobom mającym słabsze poczucie rytmu.
Zabawa z odgrywaniem ról	<p>Odgrywanie ról.</p> <p>Przykłady poleceń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - każdy jest kelnerką/kelnerem w zatłoczonej restauracji, - jesteście robotami, - jesteście ptakami, - jedna osoba jest lokomotywą, pozostali to wagoniki, - wszyscy stoją pod jednym parasolem i tańczą, - biegamy po łące i łapiemy motyle, - rysujemy wzory w powietrzu. 	4		1, 2, 3, 4	Zadaniem ucznia zdolnego może być wcześniejsze przygotowanie poleceń do wykonywania.
Zabawa naśladowcza	<p>Follow me.</p> <p>Jedna osoba w rytm dowolnej muzyki wykonuje jakiś prosty ruch, który pozostali naśladowują.</p>	5	Ustawienie stojąc na obwodzie koła.	1, 2, 3, 4	
Zabawa naśladowcza	<p>Korowód.</p> <p>Głową węża jest pierwsza osoba w korowodzie. Osoba ta proponuje krok taneczny, w rytm którego porusza się cały wąż. Na sygnał następuje zamiana prowadzących, pierwsza osoba przechodzi na koniec rzędu.</p>	7	Ustawienie w staniu, w rzędzie.	1, 2, 3, 4	

Zabawa rozluźniająca	Otrząsanie, rozmirażanie. Stosownie do muzyki wszyscy zaczynają „otrząsać” kolejne części ciała (prawą rękę, prawie ramię, lewą rękę, lewe ramię, barki itd.). Na koniec wszyscy luźno kręcą całym ciałem.	4	Ustawienie w staniu w dowolnym punkcie sali.	1, 2, 3, 4
Część III				
Zabawa o charakterze uspokajającym	Impuls kolankowy. Każde dziecko kładzie skrzyżnie ręce na kolanach osób siedzących obok, prowadzący puszcza impuls, który idzie po kolei z kolana na kolano. Może dojść do zwarcia, gdy impuls napotka drugi impuls, wtedy impuls wraca – porusza się w przeciwnym kierunku.	4	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	2, 4
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Podsumowanie zajęć. Przypomnienie nazw nowo poznanych zabaw. Zachęcanie do aktywnego spędzania wolnego czasu. Pożegnanie.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1, 3

Konspekt lekcji wychowania fizycznego

Klasa: VI, II etap edukacyjny	Liczba ćwiczących: 24	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa
Temat lekcji: Poznajemy zabawy o charakterze problemowym.			
Cele operacyjne lekcji w zakresie:			
Postaw: 1) uczeń doskonali umiejętności współdziałania, bycia liderem w grupie oraz wykonawcą zadania. Umiejętności: 2) uczeń potrafi podejmować trafne i szybkie decyzje. Wiadomości: 3) uczeń zna nowe zabawy o charakterze problemowym. Wfe, dlaczego należy przestrzegać ustalonych reguł w trakcie rywalizacji sportowej. Sprawności fizycznej: 4) uczeń rozwija ogólną sprawność fizyczną.			
Realizowane wymagania szczegółowe z podstawy programowej: w zakresie sportu: a) Uczeń wyjaśnia, dlaczego należy przestrzegać ustalonych reguł w trakcie rywalizacji sportowej; b) uczestniczy w sportowych rozgrywkach klasowych w roli zawodnika, stosując zasady „czystej gry”; szacunku dla rywala, respektowania przepisów gry, podporządkowania się decyzjom sędziego, podziękowania za wspólną grę.			
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: podczas zabaw wszyscy uczniowie są aktywowani przez nauczyciela. W niektórych zabawach sytuacja powoduje, że potrzebny jest lider, osoba, która bardziej się zaangażuje, zaproponuje rozwiązanie, odpowie na pytanie nauczyciela i to są okazje do aktywności oraz rozwoju ucznia zdolnego.			

Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskaźniki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskaźniki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, podanie nazw nowych zabaw. Pogadanka na temat: Dlaczego należy przestrzegać ustalonych reguł w trakcie rywalizacji sportowej?	3		3	
Część II					
Zabawa ożywiająca	Berek przyjaciele. Wybieramy jednego berka. Zadaniem berka jest złapanie innej osoby. Osoba złapana staje się nowym berkiem. Jeśli trzy osoby (uciekające przed berkiem) chwycą się za ręce, to są one bezpieczne i nie mogą być złapane przez berka. Mogą się tak trzymać tylko przez 3 sekundy, a następnie uciec i stworzyć następną „trójkę” z innymi uczniami.	5	Ustawienie w staniu w dowolnym miejscu na sali.	1, 2, 3, 4	
Zabawa problemowa	Do góry nogami. Zadaniem uczestników jest obrócić chustę na drugą stronę bez dotykania ziemi swoim ciałem. Jeśli mamy 2 chusty, można utworzyć dwie grupy i zorganizować konkurs, której z grup uda się to szybciej.	7	Każdy uczestnik zabawy stoi na chustce.	1, 2, 3, 4	
Zabawa problemowa	Spacer potwora. (np. tylko 3 ręce i 3 nogi mogą dotykać podłoża w trakcie przemieszczania się pomiędzy liniami startu i mety). Zadaniem uczestników jest dotarcie ze startu do mety całej grupy osób połączonych ze sobą z pewnymi regułami.	4	Grupę uczniów dzielimy na podgrupy (2-6 graczy). Ustalamy linię startową i metę.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny proponuje pomysły wykonania zadania, pokazuje je reszcie uczestników.
Zabawa problemowa	Kwadrat. Uczniowie zamykają oczy i rozmawiając ze sobą, próbują utworzyć kwadrat.	5	Uczniowie podzieleni na większe grupy – 8 osobowe. Każda drużyna otrzymuje linę, chwytają i próbują stworzyć kwadrat.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny jako lider może prowadzić grupę/drużynę.

	<p>Każda drużyna ma swoją połowę pola i bazę (Baza A i Baza B), w której jest skarb (piłka). Żadna z drużyn nie ma prawa wejść do własnej bazy. Zadaniem zespołu jest zdobycie skarbu przeciwnika i powrót z nim na swoją połowę (wtedy zdobywa się punkt). Po dotarciu do bazy przeciwnika, zawodnik w tej bazie jest bezpieczny i ma 5 sekund na podjęcie próby powrotu na swoją połowę. Zawodnik na połowie przeciwnika może być „zamrożony” przez dotknięcie. Może być „odmrożony” przez gracza swojego zespołu, także przez dotknięcie. Gracz, który wziął skarb, także może być „zamrożony” i „odmrożony”. Po „zamrożeniu” zatrzymuje się razem ze skarbem. Skarb nie może być odebrany (przez zawodników drużyny przeciwniej) zawodnikowi, który już go zabrał. Skarb może być przekazywany z rąk do rąk, ale nie rzucany. Gra toczy się do określonej liczby punktów lub w określonym czasie.</p>	7	<p>Pole gry o wymiarach 9 x 18, podzielone na pół. Uczniowie podzieleni na dwie drużyny, każda ma swoją połowę pola.</p>	<p>Uczeń zdolny omawia strategię gry ze swoją drużyną, jest kapitanem drużyny. Znając zasady gry, w momencie, gdy nie ma równej liczby uczestników, może być sędzią – nadzorować grę.</p>	
<p>Zabawa problemowa</p>	<p>Wędrujące obręcze. Zadaniem uczniów jest przemieścić obręcz dookoła bez puszczania swoich rąk.</p>	4	<p>Uczniowie tworzą dwa koła i chwytają się za ręce, umieszczając wewnątrz obręcz.</p>	1, 2, 3, 4	
Część III					
<p>Zabawa o charakterze uspokajającym</p>	<p>Coś miłego. Uczniowie otrzymują karteczki. Piszą na nich coś miłego o jednej osobie z grupy. Następnie przyczepiają/przylepiają tą karteczkę danej osobie na plecach.</p>	5	<p>Ustawienie w siadzie na zewnątrz koła.</p>	1	<p>Możliwość zaproponowania „miłych słów”, pomysły na okazanie sympatii, przejawu odpowiedniego podejścia do kolegów i koleżanek z klasy.</p>
<p>Czynności organizacyjno-wychowawcze</p>	<p>Podsumowanie lekcji. Przypomnienie nazw zabaw poznanych na lekcji. Ocena. Pożegnanie.</p>	3	<p>Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.</p>		

Konspekt lekcji wychowania fizycznego

Klasa: II, I etap edukacyjny	Liczba ćwiczących: 18	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa		
<p>Temat lekcji: Potrafimy rozwiązać zadania podczas zabaw ruchowych, współpracując w parze lub grupie. Powtarzamy dodawanie i odejmowanie i nazwy miesięcy. Układamy zdania z rozsypek wyrazowej. Poznaliśmy zabawę muzyczno-ruchową pn.: „Jedzie podiąg z daleka”.</p>					
<p>Cele operacyjne lekcji w zakresie:</p> <p>Postaw: 1) uczeń potrafi współpracować w grupie. Umiejętności: 2) uczeń potrafi dodawać i odejmować. Wiedomości: 3) uczeń zna nazwy miesięcy. Sprawności fizycznej: 4) uczeń doskonali ogólną sprawność fizyczną.</p>					
<p>Realizowane wymagania szczegółowe z podstawy programowej: w zakresie sportów całego życia i wypoczynku: a) posługuje się piłką: rzuca, chwytą, kładzie, odbija i prowadzi ją, c) bierze udział w zabawach, mini-grach i grach terenowych, zawodach sportowych, respektując reguły i podporządkowując się decyzjom sędziego; w zakresie bezpieczeństwa i edukacji zdrowotnej: e) przestrzega zasad bezpiecznego zachowania się w trakcie zajęć ruchowych; posługuje się przyborami sportowymi zgodnie z ich przeznaczeniem.</p>					
<p>Praca z uczniem zdolnym ruchowo: podczas zabaw wszyscy uczniowie są aktywowani przez nauczyciela. W niektórych zabawach sytuacja powoduje, że potrzebny jest lider, osoba, która bardziej się zaangażuje, są to sytuacje stymulujące aktywność i rozwój ucznia zdolnego.</p>					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskazówki organizacyjno- metodyczne	Realizowany cel	Wskazówki do pracy z uczniem zdolnym
Czynności organizacyjno- wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	2	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		
	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, podanie nazw nowych zabaw.	3			
Motywacja do zajęć					
Zabawa ożywiająca	Berek bieżny Wszystkie dzieci mają piłki. Jedno z nich ma piłkę z cyfrą 5. Ono jest berkiem. Przekazanie berka polega na wymianie piłek między berkiem a dotkniętą osobą. Osoba dotknięta może ustrzec się przed berkiem, jeżeli poda działanie (dodawanie lub odejmowanie), którego wynikiem będzie liczba 5. Jeżeli się pomyli, następuje zmiana berka.	Część I			
		5	Dzieci podczas zabawy bardzo ostrożnie obserwują osoby biegnące tak, aby zlokalizować piłkę z cyfrą 5 i berka. Nauczyciel przysłuchuje się podawanym działaniom oraz sprawdza ich poprawność.	2, 4	Uczeń zdolny przed rozpoczęciem zadania może podać przykłady działań, których wynikiem będzie liczba 5.
Część II					

<p>Zabawa ożywiająca</p>	<p>Berek lisek. Wszystkie dzieci mają po jednej piłce oraz szarfe umieszczonej z tyłu za spodenkami tak, aby swobodnie zwisała. Dzieci, kozłując piłki w dowolny sposób, starają się zdobyć jak najwięcej szarf. Wygrywa dziecko, które zbierze ich najwięcej.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie w wyznaczonym obszarze.</p>	<p>4</p>	<p>Uczeń zdolny może podjąć próbę kozłowania dwoma piłkami.</p>
<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Przyjazne liczby. Dzieci poruszają się po całej sali, podrzucając piłki edukacyjne. Na sygnał starają się utworzyć pary lub trójki z pozostałymi uczestnikami zabawy tak, aby suma liczb znajdujących się na piłkach danego zespołu dała wynik większy od 20.</p>	<p>4</p>	<p>Nauczyciel jest sędzią podczas tej zabawy.</p>	<p>2, 4</p>	
<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Miesiące. Dzieci mają za zadanie ułożyć nazwy miesięcy wakacyjnych, wykorzystując do tego wszystkie piłki edukacyjne.</p>	<p>4</p>	<p>Uczniowie układają piłki w ringach tak, aby nie przemieszczały się po sali. Prowadzący może poprosić o ułożenie również nazw innych miesięcy, jeżeli zadanie pierwsze zostało szybko wykonane.</p>	<p>3, 4</p>	
<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Wakacyjne zadania. Dzieci podzielone są na dwa zespoły. Każdy otrzymuje kartkę z zapisanymi w dowolnej kolejności wyrazami. Zadaniem uczniów jest ułożenie piłek edukacyjnych podanych wyrazów, a z nich całych zdań (np. lipiec, ciepły, bardzo, to, miesiąc – tj., „Lipiec to bardzo ciepły miesiąc).</p>	<p>5</p>	<p>Nauczyciel czuwa nad prawidłowością przebiegu zadania oraz ocenia szybkość jego wykonania.</p>	<p>1, 3, 4</p>	<p>Możliwość wykonania zadań o różnym stopniu trudności.</p>

<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Dźwięki muzyczne. Dzieci podzielone są na dwie drużyny. Wszyscy siedzą w dwóch równych rzędach. Zadanie polega na jak najszybszym ułożeniu przez drużyny podanych nazw dźwiękowych (imitujących, np. dźwięk jadącego pociągu) oraz obliczeniu sumy z liczb znajdujących się na wszystkich ułożonych piłkach. Zespół, który wykona tę część zadania, oddaje tyle rzutów do kosza, ile wskazuje uzyskana w działaniu suma. Drużyna, która ukończy całe zadanie, siada w wyznaczonym miejscu i podnosi ręce do góry.</p>	<p>7</p>	<p>Nauczyciel obserwuje przebieg konkurencji i ocenia jej poprawność.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>W tej zabawie uczeń zdolny ponownie może wykazać się umiejętnościami przewodzenia w grupie.</p>
<p>Zabawa rzutna</p>	<p>Jedzie pociąg z daleka. Dzieci tworzą pociąg. Każde z nich ma piłkę edukacyjną i imituje nią ruch kręcących się koł lokomotywy. Śpiewając pierwszą zwrotkę piosenki, „pociąg” rusza w drogę, przemieszczając się w różnych kierunkach sali gimnastycznej.</p>	<p>4</p>	<p>Nauczyciel obserwuje bawiące się dzieci. Co jakiś czas podaje różne komendy, np. pociąg mocno skręca, pociąg zwalnia itd.</p>	<p>1, 4</p>	<p>Uczeń zdolny może być pierwszą osobą tworzącą „pociąg”. To w jego rytmie porusza się reszta uczestników zabawy.</p>
<p>Część III</p>					
<p>Zabawa o charakterze uspokajającym</p>	<p>Skąd słychać gwizdek. Wszystkie dzieci zastaniają sobie oczy dłońmi złożonymi na krzyż tak, by chronić oczy przed ewentualnym uderzeniem się podczas przemieszczania się. Nauczyciel lekko gwizdże lub klaszcze, uczniowie przesuniają się w jego kierunku. Następnie szybko i cicho przechodzi w inne miejsce i stamtąd wydaje podobny dźwięk. Zmieniając miejsce, prowadzący zmusza wszystkich do ciągłej zmiany kierunku i pilnego wsluchiwania się w wydawane przez niego odgłosy.</p>	<p>3</p>	<p>Ustawienie w rozspyce na środku sali. Nauczyciel czuwa nad kontrolą zabawy.</p>	<p>4</p>	<p>Zabawa umożliwia nauczycielowi ocenę słuchu i poruszania się z zamkniętymi oczami, a tym samym wyfocionienie dzieci uzdolnionych muzycznie.</p>

Czynności organizacyjno-wychowawcze	Rozmowa z uczniami o zabawie, która sprawiła im największą kłopotę, była dla nich najtrudniejsza. (Pytanie to pozwoli ustalić, czy ćwiczenie najtrudniejsze dla danego ucznia było jednocześnie ćwiczeniem, w którym osiągnął on najgorszy wynik). Ocena. Pożegnanie.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	Dzięki zadawaniu pytań możemy identyfikować uczniów zdolnych, niemających kłopotów z wykonywaniem ćwiczeń realizowanych na lekcji.
-------------------------------------	--	---	--	--

Źródło powyższego konspektu: Rokita A. (2008) Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi „edubal” w kształceniu zintegrowanym a sprawność fizyczna oraz umiejętności czytania i pisania uczniów. Seria: Studia i Monografie, nr 93, AWF Wrocław.

Konspekt zajęć pozalekcyjnych

Klasa: I, III etap edukacyjny	Liczba ćwiczących: 10	Czas: 80 minut	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa
-------------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------------

Temat lekcji: Potrafiemy rozwiązać zadania podczas zabaw ruchowych współpracując w parze lub grupie.

Cele operacyjne lekcji w zakresie:

Postaw: 1) uczeń dostrzeże rolę muzyki podczas wykonywania ćwiczeń oraz przejawia potrzebę dbania o własny rozwój fizyczny.
Umiejętności: 2) potrafi dostosować ruch do muzyki oraz płynnie połączyć poszczególne elementy układu.
Wiadomości: 3) zna ćwiczenia wpływające na poszczególne partie mięśniowe.
Sprawności fizycznej: 4) poprawia kondycję, wzmacnia siłę mięśni oraz rozwija koordynację wzrokowo-ruchową.

Praca z uczniem zdolnym ruchowo: uczeń zdolny w ramach zajęć pozalekcyjnych może poprowadzić część zajęć np. ćwiczenia kształtujące (do muzyki, w formie choreografii), ćwiczenia rozciągające.

Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskaźniki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskaźniki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	2	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1	
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji.	3			
Część II					
Zabawa ożywiająca uczniów.	Zabawa ożywiająca dowolnie wybrana przez uczniów.	5	Zabawa w wyznaczonym obszarze.	1, 2	

Ćwiczenia kształtujące – aerobik	Układ aerobikowy. Uczniowie starają się dokładnie naśladować nauczyciela i wykonywać ćwiczenia rytmiczne.	20	Ustawienie w szachownicę.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny może przygotować układ choreograficzny oraz przeprowadzić go na zajęciach.
Ćwiczenia szyi	W postawie krążymy głową w prawo i lewo z resorowaniem.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia barków	Z postawy wznosimy i opuszczamy barki (równocześnie, naprzemiennie).	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia ramion	Z postawy wznosimy bokiem ramiona w górę. Krążymy ramionami w przód i w tył.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia w płaszczyźnie strzałkowej w przód	Z postawy opad tułowia w przód, przechodzimy do skłonu w przód, następnie do przysiada i wyskakujemy w górę.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia w podporze	Z przysiada podpartego wyrzucamy podskokiem nogi w tył do podporu przodem, wytrzymujemy, wracamy podskokiem do pozycji wyjściowej.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia równowazne	Z postawy wznosimy kolano w górę, następnie przechodzimy do arabeski i wagi. Powtarzamy ćwiczenie drugą nogą.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia w płaszczyźnie czołowej	Stajemy w rozkroku. Prawa ręka ułożona jest łukiem nad głową. Wykonujemy skłony boczne w lewo oraz w prawo.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia mięśni brzucha	Z siadu ugiętego wznosimy prawą nogę w górę, dołączamy do niej lewą.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Ćwiczenia w płaszczyźnie złożonej	Wykonujemy skrętoskłony z chwytem za podudzie, wytrzymujemy, wracamy do postawy.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	
Podskoki	Z postawy wykonujemy podskoki z wykopem.	1	Ustawienie w szachownicę.	3, 4	

<p>Część główna zajęć Ćwiczenia ramion</p>	<p>Z postawy wykonujemy wymachy naprzemianstronne, w przód i w tył z resorowaniem. Następnie wznosimy ramiona bokiem w górę i opuszczamy bokiem w dół. Akcentujemy rytm przez marsz w miejscu. Z postawy w lekkim rozkroku wznosimy ramiona w bok, uginamy przedramiona i zaciskamy dłonie w pięść – opuszczamy łokcie, opuszczamy przedramiona w dół. W skłonie tułowia w przód spłatamy dłonie za plecami – staramy się odchylić jak najdalej ramiona w tył. Pozostajemy w skłonie w przód, ramiona luźno opuszczone w dół, powoli prostujemy ciało, aż do przejścia do postawy. W ten sam sposób wracamy do skłonu w przód.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	
<p>Ćwiczenie talii</p>	<p>Z postawy w rozkroku rytmicznie skręcamy tułów w lewo z wymachem lewej ręki. Po powrocie od postawy wyjściowej powtarzamy ćwiczenie w prawą stronę. W kłęk prostym ramiona opieramy na biodrach – rytmicznie siadamy raz na lewo, raz na prawo. Wykonujemy siad kłęczny, ręce dotykają pięt.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	
<p>Ćwiczenia mięśni brzucha</p>	<p>Leżymy tyłem, nogi ugięte. Wykonujemy wznosy tułowia w górę oraz w prawo i w lewo ze skrętem. Z leżenia tyłem przechodzimy do siadu prostego, wykonując ruchy ramionami, jakbyśmy wspinali się po linie.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	
<p>Ćwiczenia nóg i bioder</p>	<p>Kładziemy się na lewym boku, podpieramy się na lewym przedramieniu. Prawą nogę wyprostowaną w stawie kolanowym unosimy w górę i opuszczamy ją bez dotknięcia podłogi. Ćwiczenie powtarzamy na drugą stronę, leżąc na prawym boku. W leżeniu na boku na boku najpierw na prawym, później na lewym uginamy nogę znajdującą się na górze – rytmicznie wznosimy i opuszczamy nogę znajdującą się na dole.</p>	<p>5</p>	<p>Ustawienie na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	

Ćwiczenie mięśni pośladków	Siad o nogach ugiętych, ramiona oparte z tyłu. Wznosimy biodra jak najwyżej w górę – wytrzymujemy, powracamy do siadu. Siad prosty – w rytm muzyki maszerujemy na pośladkach w przód i w tył, ramiona wyciągnięte są do przodu. Wracamy do leżenia tyłem, unosimy biodra w górę, wytrzymujemy, opuszczamy biodra.	5	Ustawienie na obwodzie koła.	1, 2, 3, 4	
Ćwiczenia mięśni grzbietu	Leżąc przodem z dłońmi pod brodą, wznosimy tułów w górę, maksymalnie cofając łokcie. Następnie wykonujemy skłon tułowia w tył. Przechodzimy do klęku podpartego, wykonujemy „koci grzbiet” na zmianę z „ukłonem japońskim”.	5	Ustawienie w leżeniu przodem na obwodzie koła.	1, 2, 3, 4	
Ćwiczenia rozciągające	Dowolne ćwiczenia rozciągające przy muzyce.	10	Ustawienie na wyznaczonym obszarze.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny może przygotować zestaw ćwiczeń rozciągających oraz je przeprowadzić.
Część III					
Ćwiczenia uspokajające	Leżenie tyłem, ramiona w górze. Przechodzimy do leżenia skulonego z chwytym za podudzia i przyciągnięciem głowy do kolan. W postawie ramiona wznosimy w górę. Stopniowo pozwalamy bezwładnie opaść w dół nadgarstkom, łokciom, ramionom, a na końcu wykonujemy skłon w przód.	3 2	Ustawienie w leżeniu tyłem na obwodzie koła.	1, 3, 4	
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Rozmowa na temat odczuć i samopoczucia w czasie zajęć, zaproszenie ucznia, by samodzielnie przygotował ćwiczenia do muzyki. Zbiórka. Pożegnanie.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1, 3	

Konspekt zajęć pozalekcyjnych

Klasa: I, I etap edukacyjny		Liczba ćwiczących: 24	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa	
Temat lekcji: Potrafiemy szybko i zwinnie wykonywać różne zadania ruchowe.					
Cele operacyjne lekcji w zakresie: Postaw: 1) uczeń przestrzega zasad zabaw. Umiejętności: 2) potrafi współpracować w zespole oraz potrafi rozpoznać swoje zdolności ruchowe. Wiedomości: 3) zna wybrane cechy motoryczne. Sprawności fizycznej: 4) kształtuje wybrane cechy motoryczne.					
Praca z uczniem zdolnym ruchowo: dzięki poniższym zabawom i grom, możemy ocenić podstawowe zdolności ruchowe uczniów oraz poziom rozwoju cech motorycznych (rozpoznać uczniów zdolnych).					
Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskazówki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskazówki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i strojów.	2	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji i z wybranymi cechami motorycznymi. Zachęcenie do udziału w zajęciach z pełnym zaangażowaniem.	3		3	
Część II					
Zabawa ożywiająca	Berek wirus. Uczestnicy zabawy stoją w rozrypcie, są komórkami zdrowego organizmu. Osoba pełniąca rolę berka to „wirus”. Ten, kto zostanie dotknięty przez „wirusa”, staje się „chorą komórką” i zastyga w bezruchu. Aby uratować „chorą komórkę”, dwie „zdrowe komórki” muszą wziąć ją do środka i podskoczyć dwa razy, mówiąc „zdrowa, zdrowa”. Można podejmować też próby niszczenia wirusa. Starania te mogą podjąć cztery osoby, które wcześniej były chore. Muszą otoczyć ganiającego i skacząc wokół niego powiedzieć „przez wirusie, przez”.	5	Zabawa w wyznaczonym obszarze.	1, 2, 3	

<p>Zabawa kształtująca szybkość</p>	<p>Gonitwa szeregów. Dzieci ustawiają się w dwóch szeregach na obu liniach startu, w pozycji wysokiej, na dany znak, oba szeregi biegną jak najszybciej do linii mety, przy czym dzieci z drugiego szeregu starają się złapać biegnące przed nimi z pierwszego. Kto schwyta swojego poprzednika przed metą, zdobywa punkt dla zespołu. Gonitwę powtarzamy, zmieniając ustawienie w szeregach tak, by za każdym razem inne dziecko gonilo, a inne uciekało.</p>	<p>7</p>	<p>Wyznaczone dwie linie startu w odległości 2 m od siebie i linia mety w odległości 30-40 kroków od drugiej linii startu.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>Obserwujemy, któremu dziecku udało się uchwycić najwięcej uciekających.</p>
<p>Zabawa kształtująca siłę</p>	<p>Sumowanie rzutów. Pierwszy zawodnik wykonuje rzut piłką lekarską obracząc nad głowę, jak najdalej, sędzia zaznacza miejsce, gdzie piłka upadła, następny zawodnik ustawił się w tym punkcie i wykonuje rzut, sędzia znowu określa miejsce, gdzie upadła piłka, i jest to miejsce, skąd rzut wykonuje trzeci zawodnik, identycznie wyznaczamy miejsce rzutu dla czwartego zawodnika. Wygrywa drużyna, której zawodnicy osiągnęli najdłuższą odległość łączną rzutów.</p>	<p>7</p>	<p>Grupa podzielona na czteroosobowe zespoły, wszyscy ustawieni na linii startu.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>Obserwujemy odległość oraz sposób wykonywania rzutów przez uczniów.</p>
<p>Zabawa kształtująca skoczność</p>	<p>Przeprawa przez rzekę. Dwie narysowane linie wyznaczają szerokość rzeki, z rzeki wystają „kamienie” – hula-hop ułożone w takich odległościach, aby można było skoczyć z jednej do drugiej. Niektóre hula-hop zostawione są bliżej, a niektóre dalej od siebie. Dzieci ustawione w dwóch rzędach z jednego brzegu kolejno przeprawiają się na drugi brzeg, skacząc po „kamieniach”. Wygrywa zespół, który uczestnicy najmniejszą liczbę razy wpadli do wody.</p>	<p>7</p>	<p>Dzieci ustawione w dwóch rzędach.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>Obserwujemy stopień samooceeny własnych możliwości. Obserwujemy dzieci, które wybrały bardziej oddalone od siebie „kamienie”.</p>
<p>Zabawa kształtująca zwinność</p>	<p>Zadaniem uczestników jest pokonać dystans, przelazując pierwsze hula-hop z góry do dołu, obieć dookoła chorągiewkę, przelazując drugie hula-hop z dołu do góry i dobiec do mety. Kolejny zawodnik może rozpocząć bieg, gdy poprzedzający go przebiegnie linie mety z wysoko uniesioną ręką w górę.</p>	<p>6</p>	<p>Grupa podzielona na dwa zespoły ustawione na linii startu, linia mety oddalona o 30-40 kroków, w połowie ustawione chorągiewki, a w ¼ odległości po dwa hula-hop.</p>	<p>1, 2, 4</p>	<p>Obserwujemy stopień zwinności dzieci.</p>

Część III					
Zabawa uspokajająca	Skąd słyhać dzwonek? Podążanie w kierunku źródła dźwięku przy zasłoniętych oczach.	5	Ustawienie w wyznaczonym obszarze.	1	Ocena słuchu i poruszania się z zamkniętymi oczami.
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zatrzymujemy uczniów w kręgu i pytamy, która zabawa sprawiła im największą kłopotu, była dla nich najtrudniejsza.	3	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.	1, 3	Wylaniamy uczniów uzdolnionych.

Konspekt zajęć pozalekcyjnych

Klasa: I, I etap edukacyjny	Liczba ćwiczących: 10	Czas: 45	Miejsce ćwiczeń: sala sportowa
-----------------------------	-----------------------	----------	--------------------------------

Temat lekcji: Wzmacniamy mięśnie posturalne i uczymy się przyjmować postawę skorygowaną.

Cele operacyjne lekcji w zakresie:
 Postaw: 1) uczeń kształtuje nawyk zachowywania skorygowanej postawy.
 Umiejętności: 2) uczeń potrafi samodzielnie skorygować własną postawę ciała oraz swoich rówieśników.
 Wiadomości: 3) uczeń poznaje nowe zabawy.
 Sprawności fizycznej: 4) dokonali zwinności.

Praca z uczniem zdolnym ruchowo: Uczeń zdolny ruchowo podczas tej lekcji przyjmuje rolę osoby, która koryguje współćwiczących.

Tok lekcji	Nazwa zabawy, gry, ćwiczenia lub działania nauczyciela i uczniów	Czas trwania/ liczba powtórzeń	Wskazówki organizacyjno-metodyczne	Realizowany cel	Wskazówki do pracy z uczniem zdolnym
Część I					
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiórka, sprawdzenie obecności i gotowości do zajęć.	2	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		
Motywacja do zajęć	Zapoznanie uczniów z celem lekcji, podanie nazw nowych zabaw, informacja o roli sędziego podczas zabaw i gier.	3		1	
Część II					
Zabawa ożywiająca	Murarz i cegły. Każdy z uczestników stara się przedostać na drugą stronę sali – „budowy”. Schwytny zostaje „cegła” (wykonuje siad skrzyżny z rękoma ułożonymi w „skrzydełka”) – ćwiczenie zachowania postawy skorygowanej.	5	Sala podzielona na dwie części, pośrodku stoi „murarz”; pozostali uczestnicy na jednym boku sali.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny w roli „murarza”, który próbuje schwytać innych oraz poprawnie ustawić schwytane osoby.

Ćwiczenie oddechowe torem piersiowym	Siad skrzyżny, ręce w pozycji „skrzydełek”. Maksymalny wdech nosem, a następnie literą „ś”. ustami z jak najdłuższym wymawianiem litery „ś”.	3	Ustawienie w wyznaczonym obszarze.	1, 2, 3, 4	
Ćwiczenie głowy i szyi	Odpowiadanie ruchami głowy. Siad skrzyżny – ręce w „skrzydełka”. Prowadzący zadaje pytania, np. Czy teraz jest noc? Dzieci odpowiadają ruchami głowy (tak, nie). Przez cały czas tułów powinien być nieruchomy i wyprostowany.	2	Ustawienie j.w.	1, 2, 3, 4	
Ćwiczenie ramion i obręczy barkowej	Spłoszone wróbelki. Na sali wyznaczone są „gniazda”, w których siedzą uczestnicy zabawy – „wróbelki” (siad skrzyżny, ręce w „skrzydełka”). Na hasło: „wróbelki fruwać!” dzieci biegną po sali, wykonując wymachy rękami – „skrzydełkami”. Na hasło: „uwaga jastrząb!” powracają do gniazd.	4	Ustawienie w wyznaczonym miejscu.	1, 2, 3, 4	
Ćwiczenie kształtujące prawidłową postawę	Sygnaly. Bieg po sali. Na sygnał przyjęcie wcześniej określonej pozycji: 1 gwizdek – siad skrzyżny, ręce w „skrzydełka”, 2 gwizdki – leżenie przodem, ręce w „skrzydełka”, 3 gwizdki – zwis tyłem na drabinkach, 4 gwizdki – stanie w pozycji skorygowanej. Nauczyciel kontroluje poprawność przyjmowanej postawy.	5	Ustawienie w wyznaczonym miejscu.	1, 2, 3, 4	Nauczyciel obserwuje ucznia zdolnego, jego szybkość reakcji oraz poprawność wykonania pozycji.
Ćwiczenia mięśni grzbietu połączone z elongacją	Pływanie strzałką. Leżenie na brzuchu, nogi wyprostowane i złączone, ręce wyciągnięte przed siebie. Na hasło: „Płyniemy strzałką” – unoszenie rąk i głowy nad podłogę – a nogami wykonywanie nożyc pionowych nisko nad podłogą. Na hasło: „odpoczywamy” – powrót do pozycji wyjściowej.	4	Ustawienie w leżeniu na brzuchu.	1, 2, 3, 4	
Zwiększenie ruchomości klatki piersiowej	Ręce wyprostowane. Wdech – unos rąk do góry, wydech – wolne opuszczanie w dół. Zachować postawę skorygowaną.	2	Ustawienie – siad skrzyżny.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny ma za zadanie korygowanie pozostałych kolegów podczas tego ćwiczenia.

<p>Wzmacnianie mięśni brzucha</p>	<p>Szczur. Uczestnicy siedzą na obwodzie koła, twarzami do środka, w siadzie prostym, z rękoma opartymi z tyłu. W środku nauczyciel lub dziecko kręci „szczurem” tak, by wirował on przy podłodze, pod nogami siedzących zawodników. Zawodnicy bronią się przed trafieniem, unosząc wyprostowane nogi do góry. Wygrzywają dzieci, które nie dadzą się trafić „szczurem”.</p>	<p>2</p>	<p>Ustawienie siad na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	<p>Uczeń zdolny „kręci szczurem”, wykazując się przy tym precyzją ruchów.</p>
<p>Ćwiczenie mięśni grzbietu</p>	<p>Kłaśnij w dłonie. Leżenie na brzuchu w parach twarzami do siebie. Ręce ułożone w „skrzydełka”. Na sygnał nauczyciela dzieci klaszczą w dłonie według schematu: 1 – w swoje dłonie, 2 – w dłonie partnera, 3 – prawą dłoń w prawą dłoń partnera, 4 – lewą dłoń w lewą dłoń partnera. Nauczyciel liczy do czterech, początkowo wolno, a potem coraz szybciej.</p>	<p>3</p>	<p>Ustawienie w leżeniu na brzuchu.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	
<p>Ćwiczenie elongacyjne</p>	<p>Start rakiety. Siad skrzyżny, dłonie ułożone w „skrzydełka”, jest to rakieta na wyrzutni. Następuje odliczanie: 3, 2, 1, 0, START. Energiczne prostowanie rąk i wyciąganie ich w górę – wytrzymać – powrót do pozycji wyjściowej. Start kolejnej rakiety. Wyóżnienie najlepszego „pilot rakiety”.</p>	<p>3</p>	<p>Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	
<p>Wzmacnianie mięśni prostownika grzbietu odcinka piersiowego</p>	<p>Gorący szczebelek. Leżenie na brzuchu przodem do drabinki. Nogi złączone i wyprostowane. Lewa ręka wyciągnięta przed siebie – oparta o szczebelek, prawa ułożona w „skrzydełko”. Na hasło: „szczebelek parzy” – uniesienie rąk w górę. Na hasło: „szczebelek zimny” – powrót do pozycji wyjściowej. Należy zwrócić uwagę, aby klatka piersiowa nie była oderwana od podłogi.</p>	<p>3</p>	<p>Ustawienie w leżeniu na brzuchu.</p>	<p>1, 2, 3, 4</p>	

Ćwiczenie przeciw płaskostopiu	Stanie. Chwył woreczków palcami obu stóp i marsz po sali z wysokim unoszeniem kolan.	3	Ustawienie w staniu na obwodzie koła.	1, 2, 3, 4	
Część III					
Ćwiczenia o charakterze uspokajającym	Stanie. Wdech nosem z uniesieniem rąk w górę w skos, wydech ustami z powolnym opuszczaniem rąk w dół.	2	Ustawienie w staniu na obwodzie koła.	1, 2, 3, 4	Uczeń zdolny może przygotować część uspokajającą zajęć dla swoich kolegów i koleżanek.
Ćwiczenie oddechowe – zwiększenie ruchomości klatki piersiowej	Pośagi. Marsz po sali. Na sygnał – stanie w postawie skorygowanej.	2	Ustawienie w staniu na obwodzie koła.		
Czynności organizacyjno-wychowawcze	Zbiorka. Podsumowanie zajęć. Motywowanie do wykonywania ćwiczeń korekcyjnych w domu. Pożegnanie.	2	Ustawienie w siadzie skrzyżnym na obwodzie koła.		

Piśmiennictwo

1. Battig W.F. (1972) *Intertask interference as a source of facilitation in transfer and retention*. W: R.F. Thompson, J.F.Voss (red.) *Topics in learning and performance*. Academic Press, New York, 131–159.
2. Beck J., Bös K. (1995) *Normwerte motorischer Leistungsfähigkeit. Eine Reanalyse publizierter Testdaten*. Köln.
3. Bronikowski M. (2008) *Postawy prosumatyczne młodzieży gimnazjalnej jako efekt interwencji edukacyjnej w procesie wychowania fizycznego*. Seria: Monografie nr 38. AWF Poznań.
4. Bronikowski M. (2012) *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*. Podręcznik nr 66, AWF Poznań, s. 142.
5. Bronikowski M., Bronikowska M., Glapa A., Jankowska A., Przybylski Ł. (2011) *Europejski rok wolontariatu – realizacja projektu „Dreams and Teams”*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 9, s. 36–42.
6. Bronikowski M., Bronikowska M., Kantanista A. (2012) *Teaching games – from the cultural, social and sporting perspective*. Poznań, AWF Poznań, Seria: Podręczniki nr 69.
7. Bronikowski M., Muszkieta R. (2000) *Zabawy i gry ruchowe w szkolnym wychowaniu fizycznym*. Seria: Skrypt nr 140, AWF Poznań.
8. Bronikowski M., Śleboda R., Bronikowska M., Janowska M. (2007) *Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe*. Seria: Skrypty nr 148, AWF Poznań.
9. Bunker D., Thorpe R. (1982) *A model for teaching games in secondary schools*. „British Journal of Physical Education”, 13, s. 5–8.
10. Czyż S. (2003) *Warunki i formy nauczania a szybkość i trwałość uczenia się czynności ruchowych*. „Human Movement”, vol. 1 (7), s. 53–60.
11. Dyson B., Griffin I.L., Hestie P. (2004) *Sport Education, Tactical Games and Cooperative learning: Theoretical and Pedagogical Considerations*. „Quest” 56, s. 226–240.
12. *Encyklopedia Życie Świata. Dzieje i wydarzenia, Historia Sztuki, cz.3, Taniec (1998-2000)* wyd. Polskie Media, Poznań, s.1.
13. Fields R.S. (2011) *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*. Prószyński i S-ka. Warszawa.
14. Franiel M. (2010) *Teoria inteligencji wielorakich w edukacji elementarnej*, [w:] Raczkowska M., Lipińska, Jagiełło E. (red.), *Innowacje w edukacji elementarnej*, Józefów.
15. Gagne F. (1991) *Toward a differentiated model of giftedness and talent*. W: N. Colangelo, G.A. Davis (red.) *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon. Boston, s. 65–80.
16. Gardner H. (1983) *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. N.Y: Basic Books.
17. Gardner H. (2009) *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa, Laurum.
18. Gazzaniga M.S. (2011) *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*. Smak Słowa. Sopot.
19. Gross R. (2003) *Mysleć jak Sokrates: czyli sztuka zadawania pytań*. Wydawnictwo Bauer-Weltbild Media Klub dla Ciebie, Warszawa.
20. Hannaford C. (1995) *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*. Wydawnictwo Medyk, Warszawa, s. 48.
21. Hofstede G. (2000) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa.
22. Kirk D., MacPhail A. (2002) *Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe Model*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, s. 177–192.
23. Koszczyk T. (2000) *Transfer jako problem dydaktyczny w wychowaniu fizycznym*. W: T. Koszczyk (red.) *Transfer w procesie wychowania fizycznego*. AWF Wrocław, s. 9–21.
24. Lewis D. (1988) *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: Państw. Zakł. Wydaw. Lek., s. 48.

25. Ljach W., Czajkowski Z. (2001) *Znaczenie badań i poglądów Mikołaja Bernsteina w nauce o działalności ruchowej człowieka*. „Rocznik Naukowy AWF Gdańsk”, 10, s. 111–141.
26. Łażewska D. (2013) *Zmiany w procesie nauczania – uczenia się – praktyczne rozwiązania i teoretyczne założenia*. [w:] Dylematy współczesnej edukacji (red. Dziurzyński K. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów, s. 205–206.
27. Maas V.F. (1998) *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. WSiP, Warszawa.
28. Maszczyk A. (2006) *Analiza typów uzdolnień ruchowych oraz siły jako cechy wiodącej w efektywnym procesie naboru i selekcji w rzucie oszczepem*. Zeszyty Metodyczno-Naukowe. AWF Katowice, nr 21, s. 115–126.
29. Misiótek E., Włodarczyk U. (2010) *Formy selekcji i identyfikacji talentów przy doborze dzieci do szkolenia sportowego*, Antropomotoryka, 50, 27–38.
30. Mosston M., Ashworth S. (1994) *Teaching physical education*. MacMillan College, New York.
31. Nowocień J. (2013) *Studium o pedagogice kultury fizycznej*. Studia i Monografie nr 142, AWF Warszawa, s. 119, s. 131.
32. Osiński W. (2003) *Antropomotoryka*. Wydanie II rozszerzone. Seria: Podręczniki nr 49, AWF Poznań, s. 66.
33. Petryński W. (2004) *Odwrócenie odruchu – zjawisko pouczające*. „Antropomotoryka”, 27, s. 83–100.
34. Pilicz S. (2002) *O uzdolnieniach ruchowych*. W: T.Ulatowski (red.) *Zastosowanie metod naukowych na potrzeby sportu*. Wydawnictwo Estrella, Warszawa, s. 181–186.
35. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S. (2005) *Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej*. Kryteria pomiaru wydolności organizmu testem Coopera. Studia i Monografie nr 94, AWF Warszawa.
36. Przewęda R., Dobosz J. (2003) *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*. Studia i Monografie, nr 98, AWF Warszawa.
37. Raczek J. (1989) *Problem okresów sensorywnych i krytycznych w rozwoju ontogenetycznym*. Antropomotoryka, 2, s. 89–100.
38. Raczek J. (2001) *Rozwój – podstawowy cel i wyznacznik szkolenia sportowego dzieci i młodzieży*. Sport Wyczynowy, 9–10, s. 39–61.
39. Raczek J. (2010) *Antropomotoryka*. Teoria motoryczności człowieka w zarysie. Wydawnictwo Lekarskie PZWL. Warszawa, s. 245, s. 264, s. 268.
40. Raczek J., Mynarski W., Ljach W. (2002) *Kształtowanie i diagnozowanie koordynacyjnych zdolności motorycznych*. AWF Katowice. Katowice, s. 11.
41. Rink, J.E., French, K.E., Tjeerdsma, B.L. (1996) *Foundations for the learning and instruction of sport and games*. Journal of Teaching in Physical Education, 15, s. 399–417.
42. Rokita A. (2008) *Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi „edubal” w kształceniu zintegrowanym a sprawność fizyczna oraz umiejętności czytania i pisanie uczniów*. Seria: Studia i Monografie, nr 93, AWF Wrocław.
43. Rokita M., Bajdziński M. (2006) *Podstawy treningu teorii treningu motorycznego w sportowym tańcu towarzyskim*. Polskie Towarzystwo Taneczne.
44. Rokita A., Rzepa T. (2005) *Piłki edukacyjne w kształceniu wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo AWF Wrocław.
45. Schaffer H.R. (2013) *Psychologia dziecka*. PWN. Warszawa, s. 374.
46. Strzyżewski S. (2013) *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. AWF Katowice.

47. Stupnicki R., Przewęda R., Milde K. (2003) *Centylowe siatki sprawności fizycznej polskiej młodzieży wg testów Eurofit*. Studia i Monografie nr 91, AWF Warszawa.
48. Sulisz S. (red.) (2000) *Wychowanie fizyczne w kształceniu zintegrowanym*. WSiP, Warszawa.
49. Szopa J, Mleczko E., Żak S. (1996) *Podstawy antropomotoryki*. PWN Warszawa.
50. Szopa J. (1998) *Struktura zdolności motorycznych – identyfikacja i pomiar*. Antropomotoryka, 18, s. 79–86.
51. Webb P, Pearson P. (2008) *An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGFU)*, 1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Ngunyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate, Adelaide.

Polecana literatura oraz strony internetowe

Na stronie internetowej MEN www.men.gov.pl oraz ORE www.ore.edu.pl można znaleźć pomocne materiały do pracy z uczniem zdolnym. Można tam również uzyskać informacje dotyczące pozyskiwania środków finansowych na różne działania, możliwości współpracy z uczelniami i placówkami pozaszkolnymi (np. linki do stron internetowych, adresy instytucji).

Spis piśmiennictwa dotyczącego pracy z dzieckiem uzdolnionym:

1. Bednarzowa B., Młodzikowska M. (1997). *Tańce: wybór dla potrzeb wychowania fizycznego*. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego im. J. Śniadeckiego w Gdańsku. Gdańsk.
2. Bernacka R. E. (2002) *Kształcenie uczniów uzdolnionych*. Remedium nr 10.
3. Bernacka R. E. (2002) *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych*. Remedium nr 3.
4. Cieślukowska J. (2003) *Niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych – jak na problem powinni spojrzeć wychowawcy*. Wychowanie na co Dzień. nr 7/8.
5. Filipowicz W., Turowski I. (1977) *O sportowej orientacji dzieci i młodzieży oraz zmienności struktury ich motoryki*, Sport Wyczynowy, nr 11–12.
6. Gardner H. (2009) *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa, Laurum.
7. Giza T. (2002/2003) *Problemy diagnozowania zdolności u dzieci*. Nauczanie Początkowe. Z. 4.
8. Golc J. W. (2003) *Taniec – środek i cel integracji*. Nowe w szkole nr 1.
9. Górecka A. (2000/2001) *Rozwijanie zdolności ogólnych i zainteresowań uczniów klas początkowych*. Nauczanie Początkowe. Z. 1.
10. Jarząbek P. (2001) *Dlaczego należy pomagać najlepszym uczniom?* Edukacja i Dialog nr 1.
11. Karpińska A. (2000) *Możliwości kształtowania zdolności motorycznych przez taniec współczesny*. Wyd. Borgis – Nowa Medycyna 12.
12. Koziełło D. (1999) *Taniec i psychoterapia*. UAM Poznań.
13. Lewis D. (1988) *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: Państw. Zakł. Wydaw. Lek.
14. Limonit W. (2004) *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego?* Psychologia w Szkole nr 3.
15. Lubowiecki-Vikuk, AP. (2009) *Taniec jako (modna) forma rekreacji ruchowej osób w każdym wieku*, [w:] Sport i turystyka we współczesnym stylu życia, (red.) B. Marecki, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Poznań.
16. Misiółek E., Włodarczyk U. (2010) *Formy selekcji i identyfikacji talentów przy doborze dzieci do szkolenia sportowego*, Antropomotoryka, s. 50.
17. Partyka M., [red] (2000) *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*. Warszawa: CM PP-P MEN, Europie. Toruń: Acta Universitatis N. Copernici. Pedagogika XXII 2, s. 3–4.
18. Pilicz S., (1971) *Międzynarodowy test sprawności fizycznej*, Zakład Wychowania Fizycznego, Instytut Naukowy Kultury Fizycznej, Warszawa.
19. Raczek J., Mynarski W., Ljach W. (2002) *Kształtowanie i diagnozowanie koordynacyjnych zdolności motorycznych*. AWF Katowice. Katowice.
20. Reichel G., Rabenstein R., Thanhoffer M. (1997) *Grupa i ruch: metody relaksacyjne – taniec twórczy sport zespołowy – gry i zabawy integrujące*. [Wyd. 3 nie zm.]. Warszawa: Centrum Animacji Kultury.
21. Rokita M., Bajdziński M. (2006) *Podstawy treningu teorii treningu motorycznego w sportowym tańcu towarzyskim*. Polskie Towarzystwo Taneczne.
22. Starosta W. (2009) *Uwarunkowania i zmienność poziomu koordynacji ruchowej u zawodniczek gimnastyki artystycznej*. Międzynarodowe Stowarzyszenie Motoryki Sportowej.

23. Siedlecka B., Biliński W. (2003) *Taniec w edukacji dzieci i młodzieży. Podręcznik dla nauczycieli.* AWF Wrocław.
24. Siekańska M. (2005) *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych w: Psychologia Zdolności. Współczesne kierunki badań,* A.E. Sękowski (red.), PWN, Warszawa.
25. Starosta W., Podciechowska K. (2009) *Uwarunkowania i zmienność poziomu koordynacji ruchowej u zawodniczek gimnastyki artystycznej.* Warszawa.
26. Starościk W. (2003) *Uczenie się czynności ruchowych, a wiek oraz poziom sprawności koordynacyjnej dziewcząt,* Człowiek i Ruch.
27. Stypułowska J. (2002) *Czynniki środowiskowe w myśleniu twórczym.* Problemy Poradnictwa 1–2 (15–16), Warszawa, CMPPP MEN.
28. Suświło M. (2004) *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu.* Wydawnictwo Uniewerystetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
29. Szczepańska D. (2004) *Praca z uczniem zdolnym.* Nowe w Szkole nr 6.
30. Szewczyk J. (1995) *Klasa uczniów zdolnych.* Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 2.
31. Szot. (2008) *Elementy muzyki i ruchu w zajęciach dydaktycznych studentów.* AWFIS Gdańsk.
32. Szpunar J., Gęca L. (1999) *Tańczymy razem: formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych i regionalnych.* Lublin: „Klanza”.

/fragment recenzji/

Poradnik ten to bardzo wyczerpujące kompendium o pracy z uczniem uzdolnionym ruchowo. Nauczyciel znajdzie tutaj nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim rozwiązania praktyczne poczynwszy od metod, form, sposobów po przykłady zabaw i gier sportowych. Wszystkie przedstawione propozycje charakteryzuje różnorodność i pomysłowość, odpowiedni stopień trudności dostosowany do wieku rozwojowego, płci, możliwości uczniów i uzdolnień ruchowych.

Autorzy poradnika ukazują wielowymiarowość wychowania fizycznego, jako przedmiotu pozwalającego na wszechstronne wzmocnienie ucznia uzdolnionego ruchowo. Prezentują szerokie spojrzenie na uzdolnienia ruchowe ucznia w myśl zasady „nie ma uczniów nieuzdolnionych ruchowo, są tylko uczniowie o różnych poziomach tych uzdolnień”. Otwiera to przed nauczycielem nieograniczone możliwości indywidualizacji pracy z dziećmi i młodzieżą w zależności od posiadanych zdolności (w tym również dziećmi niepełnosprawnymi).

Poradnik stanowi cenną pomoc dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli wychowania fizycznego. Jego wartość wzmocnienia zaznaczona podmiotowość ucznia, nauczyciela i rodzica – osób współodpowiedzialnych za efektywność i skuteczność szkolnej edukacji.

Dr Barbara Wolny, recenzent

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
mail: sekretariat@ore.edu.pl
www.ore.edu.pl

egzemplarz bezpłatny



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



PTN
PUNKT WSPARCIA NAUCZYCIELI



Ośrodek
Rozwoju
Edukacji



Stowarzyszenie
na rzecz Edukacji
Matematycznej



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY