

**CZY POLSKI NAUCZYCIEL WYCHOWANIA
FIZYCZNEGO PODOŁA OCZEKIWANIOM
SPOŁECZNO-EDUKACYJNYM?
WILL THE POLISH TEACHER OF PHYSICAL
EDUCATION COPE EDUCATIONAL
EXPECTATIONS?**

Radosław Muszkieta*, Piotr Olesniewicz**,
Yevheniy Prystupa**

*Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu,
Polska

**Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu,
Polska

Streszczenie. W 1999 roku wprowadzono w Polsce reformę systemu edukacji. Reforma dotyczyła zmian w zakresie programów nauczania, oceniania osiągnięć ucznia, finansowania i autonomii dyrektora szkoły. Po 6 latach funkcjonowania tej reformy można zaobserwować znaczące i pozytywne zmiany, niestety jest jeszcze wiele słabych ogniw. Wśród tych ogniw jest polski nauczyciel, który jest dobrze wykształcony, posiadający określone kwalifikacje, ale mało kreatywny, powielający schematy edukacyjne, nisko opłacany, niechętny jakimkolwiek zmianom. Trudno więc jest przewidzieć efekty reformy za kilka lub kilkanaście lat.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, nauczyciel, kompetencje, reforma systemu edukacji

Annotation. Muszkieta Radosław, Olesniewicz Piotr, Prystupa Yevheniy. Will the polish teacher of physical education cope educational expectations? In 1999 there was a reform of education system introduced in Poland. It encompassed curriculum, evaluation system of student's development, financing, and autonomy of school directors. After 6 years we have noticed significant and positive changes in education, however, there are still a few "weak" links. One of those "weak" links is teacher itself: professionally well-educated but very little creative duplicating education schemas very little paid reluctant to change. This is why, it is so difficult to predict the effects of that reform in several years time.

Keywords: physical education, teacher, competences, the reform of system of education.

Анотація. Музскиета Р., Олеснієвич П., Приступа Є. Чи бажать польські вчителі фізичного виховання боротися за освітні очікувані результати? В 1999 у Польщі проводилася реформа системи освіти. Це торкнулося програм, систем оцінювання знань студента, фінансування й незалежності шкільних директорів. Після 6 років ми дали огляд істотних і позитивних змін в освіті, однак усе ще залишається трохи "слабких зв'язок". Однією із "слабких зв'язок" є вчитель і безпосередньо його професійна освіта, його слабка творча система підходу, невелика заробітна плата. Тому важко передбачити результати реформи протягом декількох років.

Ключові слова: фізичне виховання, учитель, компетентність, реформа системи освіти.

Анотация. Музскиета Р., Олесниевич П., Приступа Е. Желают ли польские учителя физического воспитания бороться за образовательные ожидаемые результаты? В 1999 в Польше проводилась реформа системы образования. Это затронуло программу, систему оценивания знаний студента, финансирования и независимости школьных директоров. После 6 лет мы дали обзор существенных и положительных изменений в образовании, однако все еще остается несколько "слабых связей". Одним из "слабой связки" является учитель, непосредственно, его профессиональное образование, однако не очень много творческой системы подхода, небольшая заработная плата. Поэтому трудно предсказать результаты реформы на протяжении нескольких лет.

Systemy oświatowe przeżywają obecnie w wielu krajach świata dość znaczny kryzys. Reformuje się więc systemy edukacyjne nadając im nowy kształt, wizerunek, stawiając znowelizowane cele i zadania. Polska od 1991 roku przygotowywała się do wprowadzenia reformy systemu edukacji, by ostatecznie podjąć się tego zadania w 1999 roku. Pomimo tak długiego okresu przygotowawczego założenia reformy są niedoskonałe, wymagać będą w najbliższych kilku latach modyfikacji i usprawnienia. Kształcenie nauczycieli w polskim systemie powinno ulec poważnym przeobrażeniom, począwszy od rekrutacji na studia pedagogiczne, poprzez plany i programy studiów, metody i sposoby nauczania i aktywizowania studentów, na doskonaleniu i doksztalcaniu zawodowym kończąc.

Podstawowym celem edukacji dzieci i młodzieży jest kształcenie umiejętności, wyposażanie w wiedzę i wychowywanie. Wychowanie to przede wszystkim kształtowanie pożądanych postaw i nastawień zgodnych z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi podmiotów edukacyjnych. W procesie edukacyjnym najważniejszymi podmiotami są dzieci, które podlegają rozwojowi poprzez działania innych, równie ważnych podmiotów tj. rodziców i nauczycieli (szkoły). Jak powinno się edukować dzieci i młodzież, to wie każdy nauczyciel, teoretyk pedagogiki, psychologii czy dydaktyki. Główny problem w systemach oświatowych polega jednak na braku jednoznacznych umiejętności „przelania” wiedzy teoretycznej dydaktyczno-wychowawczej na działalność praktyczną, czyli na codzienne kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży. Przyczyny takiego stanu rzeczy są bardzo różne. Mogą one tkwić w samych nauczycielach, uczniach, rodzicach, władzy samorządowej i pedagogicznej, finansowaniu oświaty, środowisku itd. Te czynniki są jednocześnie dylematami edukacyjnymi, z którymi należy się zmierzyć w celu poprawy systemu edukacji.

Pytając nauczycieli o dylematy występujące w polskim systemie edukacji można usłyszeć najczęściej odpowiedź, że głównym czynnikiem mającym negatywny wpływ na efekty dydaktyczno-wychowawczo-organizacyjne w szkole jest notoryczny brak pieniędzy na oświatę. To przede wszystkim mizernie finansowanie działalności szkół i placówek oświatowych, beznadziejnie niskie płace nauczycieli, brak środków na zajęcia dodatkowe dla uczniów. Prawdopodobnie jest to niewralgiczna bariera, która jest często nie do przebycia. Nie jest to na pewno jedyny problem i dylemat.

Szkołę tworzą uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, pracownicy administracyjni, rodzice, władze samorządowe, nadzór pedagogiczny, ludzie „dobrej woli” wspierający działalność placówek oświatowych, mienie społeczne (budynki, sale sportowe, boiska, wyposażenie itp.), dokumenty prawno-organizacyjne (zarządzenia ministra edukacji narodowej, statuty, programy itp.). W każdym z tych podmiotów mogą wystąpić „słabe ogniwa” systemu edukacji.

Jednoznacznie można stwierdzić, iż w Polsce mamy znakomicie rozwiniętą teorię kształcenia i wychowania, przepisy prawne, natomiast wiele do zyczenia pozostawia finansowanie oświaty, a przede wszystkim kompetencje nauczycieli i dyrektorów szkół oraz samorządowców odpowiedzialnych za edukację dzieci i młodzieży na danym terenie.

Można przyjąć tezę, że najpiękniejsze założenia reformy edukacji mogą być efektywnie wdrożone tylko przez kompetentnych nauczycieli, ludzi o określonych predyspozycjach osobowościowych i merytorycznych, świadomych stojących przed nimi istotnych zadań. Wprowadzony wraz z reformą systemu edukacji w Polsce awans zawodowy nauczycieli powinien spowodować sytuację sprzyjającą eliminowaniu z zawodu nauczycielskiego osób słabych i niekompetentnych. Czy tak się stanie, to pokażą najbliższe lata funkcjonowania tego systemu. Obecnie w polskich szkołach jest wiele osób, które nigdy nie powinny pracować w szkole, z dziećmi. Również w uczelniach wyższych, w tym także w uczelniach kształcących przyszłych pedagogów, jest wielu bardzo słabych nauczycieli akademickich, nawet ze stopniem doktora czy tytułem profesora. Wielu z tych tzw. nauczycieli akademickich nie ma żadnego przygotowania pedagogicznego, będąc absolwentami medycyny, rolnictwa, budownictwa, antropologii itd. Jest to poważny dylemat edukacji. Już na starcie kształcenia przyszłego nauczyciela, edukacją tegoż nauczyciela zajmuje się osoba, która sama nie jest, przynajmniej formalnie, pedagogiem. Dotyczy to także wielu uczelni wychowania fizycznego.

Innym problemem jest nabór do zawodu nauczycielskiego. Prawdopodobnie w żadnej polskiej pedagogicznej uczelni na egzaminach wstępnych nie bada się np. talentu pedagogicznego i predyspozycji osobowościowych kandydatów na nauczycieli. Na egzaminach wstępnych do akademii wychowania fizycznego bada się poziom sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych, czasami wiedzy z biologii, fizyki czy chemii (np. poprzez konkurs świadectw). Czy te czynniki są niezbędne i najważniejsze dla przyszłego pedagoga? Kandydat do szkoły aktorskiej podlega egzaminowi w zakresie określenia talentu aktorskiego, do szkoły muzycznej pod względem określenia predyspozycji muzycznych (np. słuchu, poczucia rytmu). Przyszły pedagog, osoba mająca wpływ przez kilkanaście lat na kształtowanie postaw dzieci i młodzieży, już na etapie „selekcji” jest źle wybierany do zawodu. To niestety nie będzie wpływać jednoznacznie pozytywnie na efektywność działalności pracy szkół, a szczególnie nauczycieli. Czy tacy nauczyciele będą w stanie sprostać wysokim wymaganiom i oczekiwaniom społeczno-edukacyjnym?

Nauczyciel – według H. Grabowskiego (2000) to specjalista w dziedzinie ludzkiego zachowania, którego praca polega na intencjonalnym motywowaniu do jego zmiany w kierunku społecznie pożądanym. Z. Żukowska (1993) stwierdziła, że nauczyciel to zawód

i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci. Praca w zawodzie musi przynosić nauczycielowi przyjemność i satysfakcję, bez względu na różne okoliczności i sytuacje (np. stan materialny).

Założenia reformy systemu edukacji w Polsce jasno określają zadania ogólnie szkoły, w których stwierdza się, że „nauczyciele winni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te stanowią wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela” (Rozp. MEN 1999). Realizacja tych zadań musi być oparta o podstawową ideę funkcjonowania współczesnej szkoły, że uczeń jest podmiotem wszelkich działań nauczyciela (szkoły).

Na poszczególnych etapach edukacji szkolnej nauczyciele powinni się wykazać określonymi kompetencjami realizując wyznaczony zestaw zadań.

„Nauczyciele w szkole podstawowej:

- dostosowują sposób przekazywania odpowiedniej wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku **aktywności** dzieci;
- umożliwiają im poznawanie świata w jego jedności i złożoności;
- wspomagają ich samodzielność uczenia się;
- inspirują ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć;
- rozbudzają ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji.

Nauczyciele w gimnazjum:

- wprowadzają uczniów w świat wiedzy naukowej;
- wdrazają ich do **samodzielności**;
- pomagają im w podejmowaniu decyzji dotyczącej kierunku dalszej edukacji i przygotowują do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Nauczyciele w szkole ponadpodstawowej:

- są odpowiedzialni za rozwój języka ojczystego ucznia w mowie i piśmie, który tworzy fundament rozwoju dziecka, jest pomocą w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie osoby wychowanka, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej - wychowania i kształcenia” (Rozp.MEN 1999).

Wprowadzana reforma systemu edukacji w Polsce musi korelować ze zmianami w kształceniu specjalistów oświatowych. Niezwykle ważna jest więc świadomość kompetencji i wymagań stawianych przyszłym pedagogom (Demel 1998, Okoń 1999). Nie bez znaczenia jest także umiejętność samooceny własnej wartości, poziomu wiedzy i umiejętności dydaktyczno-wychowawczo-organizacyjnych studentów wychowania fizycznego, przyszłych nauczycieli - wychowawców. Uczeń jest wspomagany w swoim rozwoju przez nauczyciela w trzech sferach: emocjonalnej,

intelektualnej i fizycznej (Grabowski 1997 i 2000). Nauczyciel wychowania fizycznego ma znaczący wpływ na wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia w zakresie tychże trzech sfer (Cendrowski 1996, Grabowski 1997, Demel 1998). Istotnym zadaniem specjalistycznych uczelni jest więc kształcenie wysoko wykwalifikowanych i kompetentnych kadr, mogących sprostać trudnym i wysokim wymaganiom współczesnego życia, a przede wszystkim edukacji, kształcenia i wychowania.

Dobrym nauczycielem nie może być każdy, a mistrzostwo w pracy dydaktyczno-wychowawczej osiągają ludzie o określonych cechach osobowości. Jak długo jednak szkoła była elitarna i kształceniem objęty był niewielki tylko procent społeczeństwa, dobór nauczycieli odbywał się na zasadzie selekcji naturalnej, a jedyną troską ówczesnych organizatorów i reformatorów oświaty było stworzenie bodźców, które motywowałyby najwybitniejsze umysły i talenty pedagogiczne do podjęcia pracy nauczycielskiej (Dindorf 1995). W obecnym czasie niezwykle ważne wydaje się znalezienie idealnego modelu nauczyciela-nauczyciela nowej epoki, nauczyciela przyszłości, takiego, który powinien sprostać nowym edukacyjnym wyzwaniom. Jedynym racjonalnym efektem tych poszukiwań będzie przekonanie, że stworzenie uniwersalnego wzoru nauczyciela, a więc sporządzenie listy zawierającej te i tylko te cechy osobowości oraz wiadomości i umiejętności, których posiadanie jest konieczne i wystarczające dla osiągnięcia dobrych wyników w zawodzie nauczycielskim jest niemożliwe. Wynika to z wielu dość oczywistych przyczyn. Chociażby tylko uświadomienie sobie różnic w pojmowaniu roli i funkcji nauczyciela w różnych krajach, w różnych szkołach jednego kraju, lub różnic w wymaganiach nauczycieli na różnych szczeblach i poziomach nauczania, stawia pod znakiem zapytania sens poszukiwania uniwersalnego modelu idealnego nauczyciela. Tak więc prawdopodobnie to, co nazywamy „talentem” pedagogicznym polegającym na intuicyjnym doborze właściwych w określonej sytuacji środków pedagogicznych decyduje w głównej mierze o mistrzostwie nauczyciela (Dindorf 1995). W niniejszym opracowaniu podjęto jednak próbę wskazania na ważne cechy osobowościowe i inne uwarunkowania pracy nauczyciela, które mają wpływ na efekty procesu kształcenia i wychowania.

Badania nad kierowaniem klasą pokazały, że nie jest możliwe odróżnienie dobrych nauczycieli od złych na podstawie tego, jak reagują oni na problemy dyscyplinarne, czy na złamanie reguł obowiązujących w klasie. Różnica między takimi nauczycielami jest przede wszystkim widoczna wówczas, gdy obserwuje się sposoby, jakich używają, by uniemożliwić pojawienie się takich problemów. Dobrzy nauczyciele to tacy, którzy traktują kierowanie klasą bardziej jako problem instruowania, mówienia i pokazywania uczniom, czego się chce, by robili, niż jako zmuszenie ich do robienia czegoś, co już robić umieją (Brophy 1984). Jedną z charakterystycznych cech nauczycieli, którzy umieją

uniemożliwić pojawienie się takich problemów i w rezultacie są w stanie utworzyć i utrzymać w klasie warunki efektywnego uczenia się, została określona jako „bycie z”, albo umiejętność bacznej obserwacji, co dzieje się w klasie, i pokazywania uczniom, że on lub ona jest „razem z tym” (świadomy, gotów pojąć wcześniej, co się dzieje, umiejący zauważyć, kto coś zaczął, jeśli w ogóle ktoś coś zaczął) (Brophy 1984). Tak więc „bycie z” jest składnikiem skutecznego kierowania klasą, które prowadzi do powstania warunków efektywnego uczenia się – na tej podstawie możemy zatem dojść do wniosku, że nauczyciele powinni być przygotowani do „bycia z” (Pearson 1994).

K. Konarzewski (1998) diagnozując rolę nauczycieli stwierdził, że „nauczyciel to szlachetny zawód: szkoda, że nauczyciele w swej większości do niego nie dorastają. Tak w największym skrócie można oddać ideę leżącą u podstawy wszystkich bez mała wypowiedzi o tej postaci szkolnego dramatu. Nauczyciela idealizuje się i poniża zarazem. Społeczeństwo – ustami uczonych i nieuczonych – oddaje cześć abstrakcyjnej wizji nauczycielstwa, by zarazem z tym samym zapałem krytykować, napominać, ośmieszać rzeczywistych nosicieli tej roli zawodowej”.

K. Konarzewski (1998) ironizując dodaje, że „nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót”. Wydaje się, że jest to lista cech i przymiotów, którymi powinien charakteryzować się każdy nauczyciel-wychowawca, modelowy posłannik wiedzy i umiejętności.

B. Czabański (1997) zwrócił uwagę na znaczenie w pracy każdego nauczyciela jego duszy. B. Czabański stwierdził: „Często nieświadomie, bez szczególnych intencji pragnie nauczyciel, uczeń stał się mu podobny, aby urzeczywistniał jego niespełnione pragnienia i idee. Był jemu podobny, ale doskonalszy, pozbawiony jego niedostatków i niedoskonałości. Bogatszy o jego doświadczenia, szczęśliwszy od tego, co jemu życie przyniosło. Dlatego też w żadnym innym zawodzie nie zależy tak wiele od tego, **jakim się jest człowiekiem**”. B. Czabański zaznaczył także jak ważna jest empatia u nauczyciela. „Empatia, nauczycielski altruizm, chęć pomocy wychowankowi, chęć służenia innym, zrozumienie ich i pomoc w samodoskonaleniu. To przecież nie sfera psychomotoryczna, lecz właśnie **sfera emocjonalna, uczuciowa** decyduje o powodzeniu w pracy nauczycielskiej... Na duszę nauczycielstwa wychowania fizycznego składają się te szczególne nauczycielskie cechy, których nie mogą zastąpić ani poziomu sprawności fizycznej, ani nawet zebrane i usystematyzowane wiadomości z teorii pedagogicznych.

Jest to potrzeba doskonałości, tak przecież bliska ludziom sportu, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, ale przede wszystkim zrozumienie i chęć pomocy wychowankom. Nade wszystko jednak działaniom nauczycielskim musi towarzyszyć wysoki poziom empatii.” B. Czabański stwierdził jednoznacznie, że nauczyciel w pierwszej kolejności powinien być **człowiekiem**, a potem dopiero **fachowcem i pedagogiem** (Czabański 1997).

Wielu pedeutologów podkreśla fakt, iż nauczyciel powinien być refleksyjny w swoich poczynaniach i działaniach. Refleksyjny nauczyciel to taki, który postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się z nią uporać przez uruchomienie swej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu. W rezultacie poglądy i działania nauczyciela stają się podatne na modyfikację (Pearson 1994).

Warunkiem koniecznym do osiągnięcia jakiegokolwiek satysfakcji i poczucia jakiegokolwiek odpowiedzialności za swoją pracę jest stosunek uczuciowy nauczyciela do uczniów, do swojej pracy, do swojego przedmiotu (Dindorf 1995). To rzeczywista identyfikacja z miejscem pracy, z zadaniami, które się realizuje, z ludźmi, z którymi się współpracuje (uczniowie, nauczyciele, rodzice).

Ludzie zostają nauczycielami i kształtują swój obraz nauczania często pod wpływem rodziców i nauczycieli. Jednak wspomnienia o ulubionych nauczycielach nie muszą okazać się najlepszym wzorem dla własnego stylu nauczania, nauczyciele ci bowiem, być może, nie są tak efektywni, jakby się wydawało (Arends 1998).

Z. Żukowska (1993) określiła społeczne oczekiwania od nauczyciela. Stwierdziła, że „nauczyciel aby rzeczywiście wpływał na rozwój społeczeństwa, musi permanentnie reagować na szybki rozwój naukowo-techniczny, antycypować rozwój ogólnospołeczny i w jego intencjach kształcić i wychowywać młodą generację”.

Z. Żukowska (1993) określiła kompetencje nauczyciela w następujący sposób:

a) merytoryczno-metodyczne:

- zdolności,
- fachowość i identyfikacja zawodowa, autokreacja,
- inspiracje i poszukiwanie,
- krytyczna refleksja, autorefleksja, doskonalenie się i dokształcanie,

b) metodyczno-organizacyjne:

- nauczanie,
- nowatorstwo pedagogiczne (innowacyjność),
- umiejętności organizatorskie,
- czynności kontrolno-oceniające,
- autoocena,

c) społeczno-kulturotwórcze:

- poznawanie wychowanka,
- partnerstwo,
- rozumienie i socjalizacja,
- komunikatywność,
- czynne uczestnictwo w kulturze oraz

społecznym działaniu.

W wielu pracach pedagogicznych podejmowano problem określenia funkcji nauczyciela. Najczęściej przytacza się następujące określenia: nauczyciel – organizator procesu uczenia się, nauczyciel – organizator i eksploatator pola dydaktycznego, nauczyciel – klinicysta, opiekun dzieci, nauczyciel jako promotor postępu, nauczyciel jako układ samoregulujący i samoorganizujący się. Propozycje te są wyrazem ujawniających się tendencji w dziedzinie pedagogiki i kształtują odpowiednie orientacje: personalistyczną – skierowaną na osobowość nauczyciela i na jego kwalifikacje, technologiczną – nastawioną na zastąpienie nauczyciela technicznymi środkami nauczania oraz komunikacyjną – bazującą na rozwoju komunikacji społecznej, na funkcji wszelkiego rodzaju przekazów (Duraj-Nowakowa 2000).

Ważnym elementem pracy nauczyciela każdej specjalności jest **takt pedagogiczny**. Takt pedagogiczny (Hendryk 2000) wyraża się w poszanowaniu godności osobistej, prywatności i uczuć wychowanków. H. Rowid (1957) pisał, iż osoby obdarzone poczuciem taktu „posiadają jak gdyby specyficzny wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią zachować się w każdej sytuacji, tak aby nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić uczuć i godności drugiego człowieka, ni słowem, ni gestem, ni czynem. Nauczyciel taktowny nigdy nie postępuje w ten sposób, by w świadomości ucznia mogło się zrodzić poczucie małej wartości”.

Takt pedagogiczny wyraża się także w umiejętności unikania zbędnych konfliktów oraz rozwiązywania już powstałych (Hendryk 2000), w podmiotowym stosunku do uczniów i odpowiednim dystansie wychowawczym (Włodarski 1992), w wyrozumiałości nauczyciela względem uczniów (Stefanovic 1976). W.I. Strachow (1970) doprowadził do bardzo trafnego określenia pojęcia taktu pedagogicznego. Jego zdaniem taktowne zachowanie wyraża się w: 1) umiejętności zwracania się do innej osoby zwyczajnie, naturalnym tonem, który świadczy o szczerości, a przy tym bez familiarności; 2) okazywaniu uczniowi zaufania, bez poufałości; 3) umiejętności wyrażania swej prośby bez polecenia i porady, bez narzucania się; 4) oddziaływaniu w formie propozycji; 5) ironii i humorze bez naśmiewania się; 6) rzeczowym i poważnym tonie obcowania, bez wywoływania irytacji; 7) szybkości reakcji bez pośpiechu i błędnych decyzji; 8) umiejętności prowadzenia rozmowy z uczniem bez mentorstwa (Strachow 1970).

Od nauczycieli oczekuje się coraz lepszego przygotowania i wykazania się wiedzą zarówno z zakresu nauczanego przedmiotu, jak i dydaktyki. Za nauczycieli skutecznych uważa się takich, którzy rozumieją naukowe podstawy nauczania, umieją posłużyć się repertuarem najlepszych sposobów nauczania, chętnych i zdolnych do refleksji i rozwiązywania problemów oraz traktujących uczenie się nauczania jako proces ciągnący się przez całe życie zawodowe. Pracę nauczyciela można rozpatrywać ze

względem na trzy główne rodzaje funkcji: kierownicze, interakcyjne i organizacyjne. Funkcje kierownicze wynikające z roli, jaką nauczyciel odgrywa w klasie, motywując uczniów, planując i nadzorując ich postępowanie, dzieląc między nich pomoce dydaktyczne. Funkcje interakcyjne pełni podczas lekcji, wpływając na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Funkcje organizacyjne sprawuje w szkolnej społeczności, na przykład współpracując z kolegami, rodzicami i przełożonymi. Na efektywność nauczyciela składa się także jego zdolność postugiwania się refleksją i umiejętność rozwiązywania problemów w rozmaitych sytuacjach, jakie mogą powstać w klasie (Arends 1998).

Nauczyciel wychowania fizycznego jest w pierw nauczycielem i wychowawcą w ogóle, a dopiero w dalszej kolejności specjalistą w swojej dziedzinie. W wychowaniu fizycznym wychowanie i kształcenie splecione są wyjątkowo silnie. Szkolne wychowanie fizyczne to nie tylko formalny przedmiot nauczania, ale przede wszystkim – jak od starożytności bywało – jeden z kluczowych, obok wychowania intelektualnego, moralnego i estetycznego, dział wychowania człowieka. Wyjątkowo też silnie rozchodzą się tu ze sobą ugruntowane społecznie stereotypy ze współczesnymi zadaniami nauczyciela wychowania fizycznego. M. Demel (1973) dostrzega nauczyciela jako światłego doradcę i przyjaciela młodzieży, który uczy teoretycznie i praktycznie, jak żyć zgodnie z normami higieny, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak kształtować ciało, doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę.

Sposób postrzegania przydatności do pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego jest zawsze pochodną szerszego światopoglądu na całą doktrynę wychowania fizycznego. Już wiele lat temu W. Osmolski (1927) pisał, że ideałem wychowawcy fizycznego byłby co prawda „inteligentny gimnastyk”, ale z powodu trudności w znalezieniu stosownej liczby takowych – można dawać pierwszeństwo „typowi sprawnościowemu”. Nie mógł się na to zgodzić, usilnie w tym samym czasie walczący o uniwersytecki status wychowania fizycznego E. Piasecki (1927), który stwierdza, że „kto ma zdolności i zamiłowania sportowe, ale nie ma równocześnie koniecznych dla danej gałęzi zdolności i zamiłowań intelektualnych i społecznych, ten nie powinien oddawać się zawodowo wychowaniu fizycznemu.

Od lat trwają dyskusje nad znaczeniem różnych cech osobowości w pracy nauczyciela wychowania fizycznego, nad rolą jego indywidualnego poziomu sprawności i wcześniejszych doświadczeń sportowych. Żadna z cech z osobna, ani osobista atrakcyjność, ani empatia, ani też dyspozycje intelektualne czy wysoka sprawność, a tym bardziej przeszła kariera sportowa nie stanowią gwarancji sukcesu w jakiegokolwiek pracy pedagogicznej. H. Grabowski (1997) pisał nawet, że „istnieje pewna wewnętrzna sprzeczność między osobowością zorientowaną na perfekcyjne doskonalenie samego siebie (dominująca wśród sportowców) a osobowością nastawioną na doskonalenie innych

(pożądana wśród nauczycieli)”.

Dotychczasowe badania naukowe, prowadzone nad doborem do studiów i pracy w dziedzinie wychowania fizycznego – zdaniem H. Grabowskiego (1997) - pozwoliły na ustalenie jedynie następujących prawidłowości:

1. Lepszy uczeń szkoły niższego szczebla będzie osiągał lepsze rezultaty w szkole wyższej.
2. Powodzenie w pracy na rzecz wychowania fizycznego warunkuje cały syndrom (zespół) cech, przy czym do pewnego stopnia słabsze elementy mogą być rekompensowane „nadmiarowością” w innych (np. niższa sprawność walorami intelektu).
3. Optymalnym modelem dla kandydata na studia, studenta i absolwenta wychowania fizycznego jest osobowość wszechstronnie aktywna.

Tak jak tradycyjnymi metodami nie jest możliwe osiągnięcie współcześnie stawianych przed wychowaniem fizycznym celów, tak również tradycyjnie przygotowany, nawet najbardziej perfekcyjnie, nauczyciel nie jest w stanie tych celów osiągnąć (Osiński 2002). Taki nauczyciel tradycjonalista do realizacji tych celów nie tylko w ogóle nie jest przygotowany, ale również owe cele wychowania fizycznego zupełnie inaczej pojmuje.

S. Strzyżewski (1975), formułując ideał nauczyciela wychowania fizycznego i pragnąc go zbliżyć do praktyki, podawał i opisywał pięć podstawowych ról, które ów ideał powinien spełnić: nauczyciel - człowiek, nauczyciel – żywy wzór kultury fizycznej, nauczyciel – wychowawca, nauczyciel – dydaktyk, nauczyciel – społecznik. Równocześnie ten sam autor podkreślał, że model „doskonałego nauczyciela wychowania fizycznego” nie kształtuje się samoistnie oraz akceptował wyjątkową rolę idei i wzorów przyjmowanych i przekazywanych w uczelniach wychowania fizycznego.

M. Demel (1973) pisał, że przebudowy i modernizacji wymaga również warsztat pracy nauczyciela wychowania fizycznego. „Przewycięzać trzeba zwulgaryzowane rozumienie tego warsztatu jako sumy urządzeń sportowych, sprzętu i przyborów”. Nauczyciel winien być powiernikiem młodzieży, uczyć życia i wprowadzać w świat kultury fizycznej.

Jednym z częściej podejmowanych problemów jest: w jakiej mierze studia przygotowują do pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego? Z reguły oczekiwania są tu bardzo daleko idące, ale mało przejrzyste i jeszcze częściej nietrafne. W istocie jednak żadne studia nie są w stanie dostarczyć kwalifikacji i kompetencji gwarantujących pełne i stałe, na całe życie, powodzenie w pracy zawodowej (Osiński 2002). Studia – jakie by one nie były – to jedynie wstęp do wiedzy, wstęp do zawodowych kwalifikacji.

Współczesny model przygotowania na studiach wychowania fizycznego liczyć się także winien z tym, że absolwent kierunku wychowania fizycznego podejmuje pracę nie tylko w szkole, ale również w przedszkolu, studium wychowania fizycznego w różnego typu uczelniach wyższych, wojsku, policji,

centrum rekreacji, fitness dla młodzieży i dorosłych, prowadzi zajęcia dla niepełnosprawnych oraz rekreację na obozach i koloniach, a nierzadko tworzy prywatną firmę oferującą usługi w zakresie ćwiczeń relaksacyjno-koncentrujących, siłowych, przeznaczonych dla otyłych lub w bardzo podeszłym wieku, naucza pływania, tenisa, gry w golfa, jazdy na nartach etc. oraz prowadzi wiele zupełnie innych form, do których często nie był przygotowywany przez uczelnię. Z pewnością niektóre z tych elementów wymagają również uwzględnienia w planach i programach studiów. Absolwent uczelni spotyka się bowiem wówczas nie z obligatoryjnością – jak w lekcji wychowania fizycznego – a musi wręcz zabiegać o udział w zajęciach bardzo niekiedy wymagającego klienta. Uczeń w szkole także staje się dzisiaj coraz bardziej świadomym i wymagającym klientem edukacyjnym (Osiński 2002).

Nauczyciel jest tym podmiotem edukacji, od którego może i zależy najwięcej. Często zadziwiające sukcesy odnoszą ludzie mający sprecyzowane cele i konsekwentnie dążący do ich urzeczywistnienia. Wychowanie fizyczne i sport dostarczają wielu przykładów osiągania sukcesów sportowych, szkoleniowych, wychowawczych oraz organizacyjnych przez pasjonatów, potrafiących czasami wbrew wszelkim przeciwnościom uzyskiwać efekty, które wielu wydawałyby się niemożliwe do osiągnięcia (Jeziński 1999).

Nauczyciele, którzy poniżają uczniów, uruchamiając w nich mechanizmy obronne, sami najczęściej są ofiarami tych mechanizmów i dlatego próbują ratować w ten sposób zagrożone poczucie własnej wartości. Na szczęście mechanizm ten działa, jak się zdaje, w obydwie strony. Dlatego nauczyciele, którzy potrafią eksponować nawet drobne osiągnięcia uczniów, mogą liczyć na to, że zaczną oni doceniać naukę, a w konsekwencji potwierdzać ich zawodowe kompetencje (Grabowski 2000).

Stworzenie każdemu uczniowi okazji do przeżywania powodzenia w doskonaleniu ciała na własną miarę można uznać za jedno z najtrudniejszych, a zarazem najpoważniejszych zadań fizycznego wychowania w zakresie kształtowania pozytywnej postawy wobec ciała (Grabowski 2000).

Nauczyciel wychowania fizycznego jako doradca młodzieży od spraw zdrowia, sprawności i estetyki ciała, a zarazem wzór osobowy do naśladowania, musi być wiarygodny i atrakcyjny. Wychowanie, jako przygotowanie młodych pokoleń do wzięcia na siebie odpowiedzialności za własne wybory, powinno polegać również, a nawet przede wszystkim, na osobistym doświadczaniu ich skutków. Dlatego stawianie zadań, wymagających od uczniów (samodzielnych) samodzielnych rozstrzygnięć i rökujących pomyślnie rozwiązywanie, można uznać za najbardziej skuteczną metodę wychowania. Zwłaszcza wychowania do dbałości o ciało (Grabowski 2000).

Istotą edukacji, jak twierdzi H. Grabowski (2000) wbrew potocznemu mniemaniu, nie jest przekazywanie wiedzy i umiejętności, lecz

motywowanie uczniów do aktywnego udziału w ich przyswajaniu. Podstawowym warunkiem powodzenia w tym procesie jest stosunek łączący nauczyciela z uczniami zwany stosunkiem wychowawczym. Elementami stosunku wychowawczego są: nauczyciel jako nadawca przekazu dydaktyczno-wychowawczego i uczeń jako odbiorca. Nauczyciel i uczeń muszą być wobec siebie nastawieni przychylnie i muszą współdziałać ze sobą na zasadzie dobrowolności. Stosunek wychowawczy to oparty na wzajemnym zaufaniu i zyczliwości stosunek społeczny, jaki zachodzi między nauczycielem i uczniem.

Niezależnie od tego, w jakim stopniu obecny stan wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na to pozwala, trzeba stwierdzić, że współczesny system kształcenia nauczycieli takich kwalifikacji nie zapewnia.

Podsumowanie

Idea olimpijska, olimpizm, ruch olimpijski powinny być znaczącymi komponentami szkolnego wychowania fizycznego, uwzględnianymi w pracy dydaktyczno-wychowawczej przez każdego kompetentnego nauczyciela wychowania fizycznego. Należy więc postawić, na razie retoryczne pytanie: czy polski nauczyciel wychowania fizycznego, obecnie pracujący jak i ten, który dopiero podejmie w dalszej lub bliższej przyszłości pracę w szkole jest przygotowany do zrozumienia i realizacji założeń olimpizmu, który (za Lipoński 2000) „jest filozofią życia, wyrażającą i łączącą w wyważoną całość wartości ciała, woli i umysłu. Łącząc sport z kulturą i wychowaniem, olimpizm dąży do stworzenia drogi życia opartej na radości znajdowanej w wysiłku, wychowawczej wartości dobrego przykładu i na szacunku wobec uniwersalnych i fundamentalnych zasad etycznych”.

Pismienictwo

1. Arends R.I. (1998). *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
2. Brophy J. (1984). *Research on teaching and teacher education: the interface*. (w:) *Research in teacher education: current problems and future prospects in Canada* [ed. P.Grimmett]. Centre for the Study of Teacher Education, University of British Columbia.
3. Cendrowski Z. (1996). *Będę żył 107 lat*. Agencja Promo-Lider, Warszawa.
4. Czabański B. (1997). *O duszy nauczycielstwa wychowania fizycznego*. Życie Akademickie, AWF, Wrocław.
5. Demel M. (1973). *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa.
6. Demel M. (1998). *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Wydawnictwo AWF, Kraków.
7. Dindorf M. (1995). *Nauczyciel* (w:) *Elementy dydaktyki ogólnej* [red. B.Czabański]. Wydawnictwo AWF, Wrocław, Seria B – Nauki Humanistyczne.
8. Duraj-Nowakowa K. (2000). *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
9. Grabowski H. (1997). *Czy dezintegracja nauk o kulturze fizycznej jest nieuchronna?* *Wychowanie Fizyczne i Sport*, Nr 3.
10. Grabowski H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
11. Grabowski H. (2000). *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”,

Kraków.

12. Hendryk C. (2000). *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*. Raport z badań Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, Szczecin.
13. Jezierski R., Chobočka E. (1999). *Wychowanie fizyczne w zreformowanej szkole. Jak programować i planować*. Lider, Nr 10.
14. Konarzewski K. [red.] (1998). *Sztuka nauczania*. Szkoła. PWN, Warszawa.
15. Konarzewski K. [red.] (1998). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. PWN, Warszawa.
16. Lipoński W. (2000). *Olimpizm dla każdego*. Wydawnictwo AWF, Poznań.
17. Okoń W. (1999). *Wszystko o wychowaniu*. Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa.
18. Osinski W. (2002). *Zarys teorii wychowania fizycznego*. Wydawnictwo AWF, Poznań.
19. Osmolski W. (1927). *Kształcenie kierowników wychowania fizycznego oraz powołanie i organizacja*. PIWF, Warszawa.
20. Pearson A. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
21. Piasecki E. (1927). *O zawodzie wychowawcy fizycznego*. Warszawa.
22. Rowid H. (1957). *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa.
23. Stefanovic J. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
24. Strachow I.W. (1970). *Talant uczielija kak piedadagogiczeskaja sposobnost (w:) Materiały konferencji po problemie sposobnostiej*. Moskwa.
25. Strzyżewski S. (1975). *Współczesne cele wychowania fizycznego oraz rola nauczyciela wychowania fizycznego w szkole i środowisku społecznym*. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, Nr 1.
26. Włodarski Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
27. Żukowska Z. (1993). *Nauczyciel: człowiek – pedagog - specjalista*. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, Nr 4.

Artykuł postąpił do redakcji 30.03.2006 r.

STRUCTURE OF TEACHERS' ACTIVITIES IN THE PROCESS OF DIDACTIC COMMUNICATION DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Wojciech Wiesner

Academy of Physical Education In Wrocław

Annotation. The aim of this paper is to make diagnosis of teacher's didactic activities in the context of their structure and of the ratio between sending and receiving messages. So far didactic communication as the subject of scientific analyses has not been given much attention. However, there seems to be a lot of room in this context for the improvement of effective learning/teaching.

Key words: didactic communication, teacher-pupil relationship, teacher activities

Анотация. Вейснер В. Структура вчительських дій час дидактичних комунікацій на лекціях з фізичного виховання. Навчання руховим діям відбувається комунікаційним процесом між учителем і учнем. Робота розглядає дослідження вчительських дій.

Ключові слова: навчальна комунікація, інтеракція вчитель-учень, структура вчительських дій.

Анотация. Вейснер В. Структура учительських действий во время дидактических коммуникаций на лекциях по физическому воспитанию. Обучение двигательным действиям происходит коммуникационным процессом между учителем и учеником. Работа рассматривает исследования учительских действий

Ключевые слова: учебная коммуникация, интеракция