

ROLA NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W KSZTAŁTOWANIU POSTAW OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WOBEC AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN SHAPING PEOPLE'S ATTITUDES WITH DISABILITIES TOWARDS PHYSICAL ACTIVITY

Dominika Wysokińska^{1(A-F)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, Poland

Wysokińska, D. (2021). Rola nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw osób z niepełnosprawnością wobec aktywności fizycznej / The role of physical education teacher in shaping people's attitudes with disabilities towards physical activity, *Rozprawy Społeczne / Social Dissertations*, 15(3), 131-140. <https://doi.org/10.29316/rs/140244>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie: Celem badań była retrospektywna ocena roli nauczyciela wychowania fizycznego przez osoby dorosłe o różnym poziomie sprawności w kontekście aktualnego poziomu ich aktywności ruchowej.

Materiał i metody: Badanie przeprowadzono w województwie lubelskim w losowo wybranych ośrodkach rekreacji ruchowej i publicznych zakładach opieki zdrowotnej. Wzięły w nim udział z dwie grupy osób: A – z trwałą niepełnosprawnością ruchową; B – systematycznie uprawiającej rekreację fizyczną (łącznie 109 respondentów). W badaniu wykorzystano: Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ) – w wersji krótkiej, Skalę Złożonych Czynności Dnia Codziennego (IADL) oraz kwestionariusz ankiety.

Wyniki: Połowa respondentów z niepełnosprawnością trwałą negatywnie oceniła swoje relacje z nauczycielem wychowania fizycznego w trakcie zajęć. Powodem niskiej oceny tych interakcji było poczucie braku poświęcanej uwagi i zainteresowania uczniem z niepełnosprawnością ze strony nauczyciela wychowania fizycznego.

Wnioski: Postawa nauczyciela wychowania fizycznego i jego zaangażowanie w proces edukacji ucznia w kulturze fizycznej, jest jednym z czynników determinujących poziom jego aktywności ruchowej w życiu dorosłym.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, osoby dorosłe, aktywność ruchowa, wychowanie fizyczne, doświadczenia

Summary: The study aimed to present retrospective assessment of the role of physical education teacher by adults with different levels of fitness in their current level of physical activity.

Material and methods: The study was conducted in the Lubelskie country in randomly selected recreation centers and public health care facilities. Two groups of people took part in the study: A – with permanent physical disability and B – systematically practicing physical recreation (total of 109 respondents). The study used: International Physical Activity Questionnaires (IPAQ) – in a short version, The Lawton Instrumental Activities of Daily Living (IADL) Scale and a survey questionnaire.

Results: Half of the respondents with permanent disability negatively assessed their relations with the PE teacher. The reason for that result was a sense of lack of attention and low interest of a PE teacher.

Conclusions: The role of the PE teacher is important when shaping the level of student's physical activity.

Keywords: disability, adults, physical activity, physical education, experience

Tabele/Tables: 1

Ryciny/Figures: 2

Literatura/References: 30

Otrzymano/Submitted:
20.01.2021

Zaakceptowano/Accepted:
16.07.2021

Adres korespondencyjny: Dominika Wysokińska, Zakład Fizjoterapii, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Siderska 95/97, 21-500, Biała Podlaska, Polska; email: dominika.wysokinska@wp.pl, <https://orcid.org/0000-0003-3400-7641>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Dominika Wysokińska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wprowadzenie

Kultura fizyczna – integralnie powiązana z kulturą zdrowotną – jako zjawisko społeczne poprzez swoją działalność pedagogiczną (wychowawczą) ma za zadanie kreować i rozwijać postawy i zachowania prozdrowotne (Siwiński, 2000). W procesie kształtowania odpowiedzialności za zdrowie własne i publiczne odpowiedzialni są m.in. specjaliści kultury fizycznej. Wśród nich znamienne rolę przypisuje się osobie nauczyciela wychowania fizycznego, który modelując dyspozycje kierunkowe ucznia doprowadzić powinien do rozwoju zainteresowania aktywnością fizyczną i uczynienia z niej nadrzędnej wartości pielęgnowanej w życiu późniejszym (Derbich, 2016). Taka postawa wiąże się nierozłącznie z potrzebą odejścia od modelu nauczyciela – instruktora ćwiczeń cielesnych (Leek, 2011, Małolepszy, 2005), którego utożsamia się z cechami takimi jak instrumentalność i bezrefleksyjność (podstawowy rekwizyt – gwizdek), w kierunku tzw. aksjo-nauczyciela – aktywnego pedagoga, zaangażowanego w kształtowanie osobowości ucznia na rzecz dbałości o ciało na bazie refleksji prozdrowotnej (Pawłucki, 1996, Wolny, 2010).

Nauczyciel traktowany jako „główny nośnik doświadczeń społecznych w zakresie kultury fizycznej (...)” nie zawsze jest jednak świadomy ciężającej na nim odpowiedzialności (Strzyżewski, 1979, 24). Tymczasem od jego kompetencji i zaangażowania zależy w dużej mierze efekt działań pedagogicznych, które skutkować będą rozwojem osobowości skutecznie i umiejętnie dbającej o ciało (Pawłucki, 1997).

Konieczność docenienia znaczenia aktywności ruchowej w codziennej egzystencji szczególnie istotna wydaje się w przypadku osób z niepełnosprawnością. Aktywność fizyczna tej grupy osób jest, bowiem elementem ich aktywizacji, który przyczynia się do wyrównywania szans i zapobiegania przejawom dyskryminacji osób z niepełnosprawnością.

Celem badań była retrospektywna ocena roli nauczyciela wychowania fizycznego przez osoby dorosłe o różnym poziomie sprawności w kontekście aktualnego poziomu ich aktywności ruchowej.

Materiał i metoda

Badanie przeprowadzono na terenie województwa lubelskiego (w miastach Lublin, Zamość, Biała Podlaska) w losowo wybranych ośrodkach rekreacji ruchowej i publicznych zakładach opieki zdrowotnej. W badaniu wzięło udział 109 respondentów obu płci w wieku 30-50 lat. Grupę A (n=58) stanowiły osoby z trwałą niepełnosprawnością ruchową (wrodzoną lub wcześniej nabytą), potwierdzoną orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności, będące w normie intelektualnej; grupę B (n=51) – osoby zdrowe, niezgłaszające jakichkolwiek problemów zdrowotnych, systematycznie uczestniczące w róż-

Introduction

Physical culture – integrally related to health culture – as a social phenomenon through its pedagogical (educational) activities is to create and develop pro-health attitudes and behaviors (Siwiński, 2000). In the process of shaping responsibility for one's own and public health, among others, responsible are physical culture specialists. Among them, a significant role is attributed to the person of a physical education teacher who, modeling the student's directional instructions, should lead to the development of interest in physical activity and make it the supreme value cherished in later life (Derbich, 2016). Such an attitude is inseparably connected with the need to move away from the model of a teacher – a body training instructor (Leek, 2011, Małolepszy, 2005), who is identified with features such as instrumentality and non-reflectiveness (basic prop – whistle) in the direction of so-called axjo-teacher – an active pedagogue, involved in shaping the student's personality for the care of the body on the basis of health-related reflection (Pawłucki, 1996, Wolny, 2010).

The teacher treated as the “main carrier of social experiences in the field of physical culture (...)” is not always aware of his responsibility (Strzyżewski, 1979, s. 24). Meanwhile, the effect of pedagogical activities that will result in personality development depends largely on his competence and commitment, effectively and skillfully caring for the body (Pawłucki, 1997).

The need to appreciate the importance of physical activity in everyday existence seems particularly important for people with disabilities. Physical activity of this group of people is an element of their activation, which contributes to equal opportunities and prevents discrimination against people with disabilities.

The aim of the study was a retrospective assessment of the role of physical education teacher by adults with different levels of fitness in the context of their current level of physical activity.

Material and method

The study was conducted in the Lubelskie county (in the cities of Lublin, Zamość, Biała Podlaska) in randomly selected physical recreation centers and public health care facilities. The survey involved 109 respondents of both sexes, aged 30-50. Group A (n=58) consisted of people with permanent physical disability (congenital or early acquired), confirmed by a decision on the degree of disability, who were in the intellectual norm; group B (n=51) – healthy people who do not report any health problems, systematically participating in various

nych formach zorganizowanej rekreacji fizycznej, od co najmniej 3 miesięcy.

Badania społeczne prowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego, przy wykorzystaniu techniki ankietowania oraz następujących narzędzi badawczych tj.: Międzynarodowy Kwestionariusza Aktywności Fizycznej (IPAQ) – w wersji krótkiej podstawowej – zmodyfikowanej dla potrzeb osób z niepełnosprawnością ruchową (autorzy: Boguszewski D., Adamczyk J.G., Kurkowska B. 2012), Skali Złożonych Czynności Dnia Codziennego – IADL oraz kwestionariusza ankiety – adaptowanego (zgoda autorów: Rutkowska E., Fijewski A.) – „Prospekcja w wychowaniu fizycznym młodzieży akademickiej” Centralny Program Badań Podstawowych C.P.B.P. 08.16.4.IV.0 – AWF Warszawa. Do oceny emocji i przekonań zastosowano pięciopunktową skalę Likerta stosowaną powszechnie w metodologii badań społecznych, dzięki której uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji danego zjawiska, poglądu itp. W skali zastosowano oceny: od 5 (całkowicie się zgadzam/popieram) do 1 (absolutnie się nie zgadzam/neguję).

Wyniki

W badaniu wzięło udział łącznie 55 kobiet (50,5%) i 54 mężczyzn (49,5%), co nie stanowiło istotnego ($p > 0,05$) różnicowania płci. Średnia wieku respondentów wyniosła 37,4 lat \pm 5,61. Badani z grup A, B istotnie różnili się ($p < 0,05$) poziomem wykształcenia oraz aktywnością zawodową na niekorzyść respondentów z niepełnosprawnością trwałą, co zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka grup badanych
Table 1. Characteristics of the studied group

Płeć / Sex	Grupa A / Group A				Grupa B / Group B			
	Kobiety / Women		Mężczyźni / Men		Kobiety / Women		Mężczyźni / Men	
	50.0% n=29		50.0% n=29		51.0% n=26		49.0% n=25	
Wiek / Age	35.8				39.0			
Poziom wykształcenia* / Education level*	P	Z	Ś	W	P	Z	Ś	W
	10.3% n=6	19.0% n=11	36.2% n=21	34.5% n=20	0.0% n=0	5.9% n=3	45.1% n=23	49% n=25
Aktywność zawodowa** / Professional activity**	T	N	NN		T	N	NN	
	41.4% n=24	27.6% n=16	31.0% n=18		86.3% n=44	11.8% n=6	2% n=1	

* P – podstawowe / primary education; Z – zawodowe / vocational education; Ś – średnie / secondary education; W – wyższe / university education

** T – tak / yes; N – obecnie nie; ale wcześniej pracowałem/łam / currently not; but before that I worked; NN – nigdy nie pracowałem/łam / I have never work

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

Do oceny stanu zdrowia i poziomu samodzielności badanych z grupy A wykorzystano blok pytań z kwestionariusza ankiety oraz Skalę IADL. Na ich podstawie wykazano, iż większość respondentów

forms of organized physical recreation for at least 3 months.

Social research was conducted using the diagnostic survey method, using the survey technique and the following research tools, i.e.: International Physical Activity Questionnaires IPAQ) – in the basic basic version – modified for the needs of people with mobility disabilities (authors: Boguszewski D., Adamczyk J.G., Kurkowska B. 2012), The Lawton Instrumental Activities of Daily Living (IADL) Scale and adapted questionnaire (consent of the authors: Rutkowska E., Fijewski A.) – “Prospectus in physical education of academic youth” Central Program of Basic Research CPBP 08.16.4.IV.0 – AWF Warsaw. A five-point Likert scale was used to assess emotions and beliefs in the methodology of social research, due to which one can get an answer regarding the degree of acceptance of a given phenomenon, view, etc. The scale uses grades: from 5 (I completely agree / support) to 1 (I absolutely disagree / negate).

Results

A total of 55 women (50.5%) and 54 men (49.5%) participated in the study, which was not significant ($p > 0.05$) in terms of gender diversity. The average age of the respondents was 37.4 years \pm 5.61. The respondents from groups A and B differed significantly ($p < 0.05$) in terms of the level of education and professional activity, to the disadvantage of respondents with permanent disabilities, which is presented in Table 1.

z niepełnosprawnością trwałą cechował obniżony poziom możliwości funkcjonalnych. Główną przyczyną ograniczającą sprawność wszystkich respondentów był narząd ruchu. Wśród innych zadeklarowanych przyczyn utrudniających codzienne funkcjonowanie ankietowani z grupy A wymienili głównie: narząd wzroku (10,34% respondentów), narząd słuchu (6,9% respondentów), przewlekłą chorobą (5,2%) oraz inne przyczyny (4,2%).

Zgodnie z założeniami metodologicznymi niepełnosprawność badanych z grupy A została potwierdzona prawnie orzeczeniem o niepełnosprawności. Większość z nich zgłosiła, iż jest osobą z niepełnosprawnością w stopniu lekkim (41,4%, n=24), w przypadku 31% był to stopień umiarkowany (n=18), zaś u 27,6% (n=16) badanych orzeczono znaczny stopień niepełnosprawności.

Poziomu aktywności fizycznej respondentów zweryfikowano za pomocą Międzynarodowego Kwestionariusza Aktywności Fizycznej. Na jego podstawie określono, iż wystarczający poziom aktywności ruchowej zanotowano w odniesieniu do 66,7% (n=34) respondentów z grupy B, oraz 31% (n=18) ankietowanych z grupy A. Z kolei niewystarczający poziom aktywności ruchowej cechował 40% (n=23) ankietowanych z niepełnosprawnością.

W obligatoryjnym wychowaniu fizycznym wiodącą rolę pełni nauczyciel wychowania fizycznego, dlatego postanowiono określić jego wpływ na uczestniczących w badaniu.

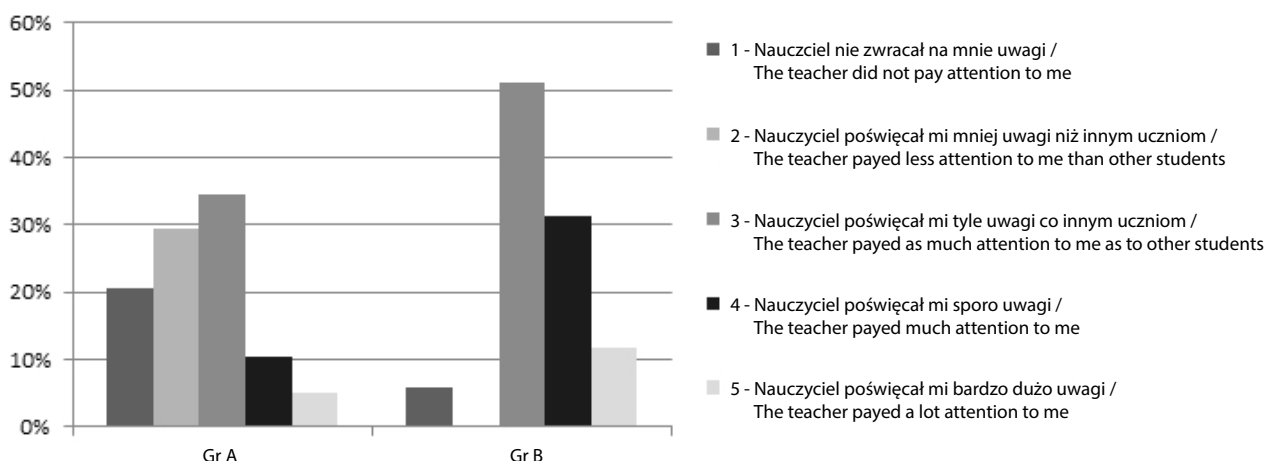
Ocena doświadczeń wynikających z kontaktów i relacji "uczeń- mistrz" w trakcie zajęć wychowania fizycznego wyrażona w skali od 1 („nauczyciel nie zwracał na mnie uwagi”) do 5 („nauczyciel poświęcał mi bardzo dużo uwagi”) pokazała, iż respondenci posiadają neutralny stosunek wobec tych interakcji (wartość mediany 3,00 w skali Likerta) (Rycina 1.).

of respondents with permanent disabilities had a reduced level of functional capabilities. The locomotor system was the main factor limiting the fitness of all respondents. Among other declared factors hindering everyday functioning, the respondents from group A primarily mentioned: the sight organ (10.34% of respondents), hearing organ (6.9% of respondents), chronic disease (5.2%) and other reasons (4.2%).

According to the methodological assumptions, the disability of group A respondents was legally confirmed by a disability certificate. Most of them reported being slightly disabled (41.4%, n=24), for 31% it was moderate disability (n=18), and for 27.6% (n=16) of the respondents, significant disability was determined.

The level of physical activity of the respondents was verified using the International Physical Activity Questionnaire. On its basis it was determined that a sufficient level of physical activity was recorded in relation to 66.7% (n=34) of respondents from group B and 31% (n=18) of respondents from group A. In turn, 40% (n=23) of respondents with disabilities were characterised with an inadequate level of physical activity.

In obligatory physical education, the physical education teacher plays a leading role, therefore it was decided to determine their impact on the participants of the study. Assessment of experience resulting from the "student-master" contacts and relationships during physical education classes expressed on a scale ranging from 1 ("the teacher did not pay attention to me") up to 5 ("the teacher paid a great deal of attention to me") showed that respondents have a neutral attitude towards these interactions (median value 3.00 on the Likert scale) (Fig. 1).



Rycina 1. Ocena relacji nauczyciel-uczeń w trakcie zajęć wychowania fizycznego

Figure. 1 Teacher-student relations in a study groups

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

Analiza statystyczna przeprowadzona w poszczególnych grupach badanych wykazała istotne statystycznie zróżnicowanie oceny interakcji nauczyciel – uczeń ($p < 0,0001$) na korzyść osób uprawiających rekreację fizyczną (51,0 %; $n=26$ – 3 pkt. w skali Likerta) oraz niekorzyść ankietowanych z niepełnosprawnością trwałą (34,5; $n=20$ – 3 pkt. w skali Likerta).

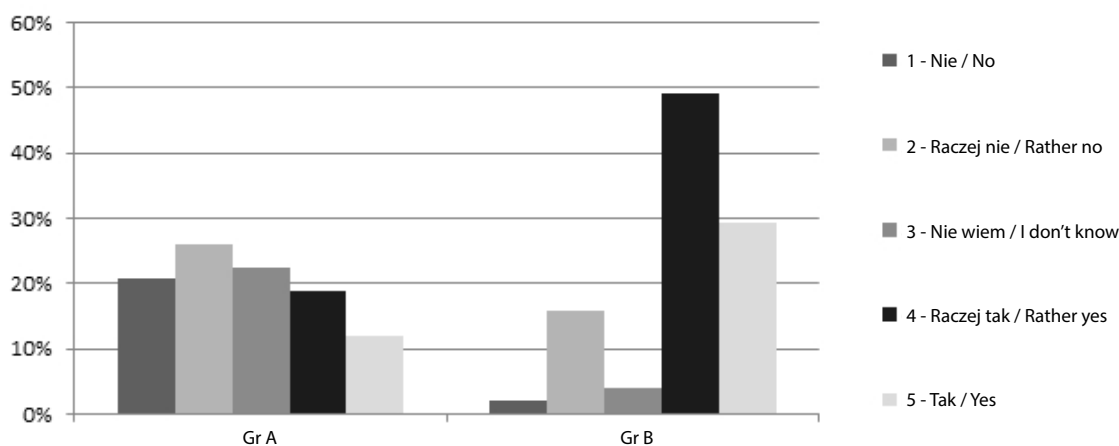
Respondenci z grupy A retrospektywnie negatywnie (29,3%; $n=17$) bądź zdecydowanie negatywnie (20,7%; $n=12$) ocenili relację z nauczycielem wychowania fizycznego w swoich szkolnych doświadczeniach, wyrażając przekonanie, iż w trakcie zajęć nauczyciel poświęcał im mniej uwagi niż innym uczniom. Z kolei, co czwarty ankietowany z grupy B swoją relację z nauczycielem wychowania fizycznego w trakcie zajęć ocenił jako pozytywną bądź zdecydowanie pozytywną.

Ocena zaangażowania nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowanie w uczniach potrzeby pracy nad ich własną sprawnością prowadzona w poszczególnych grupach wykazała istotne zróżnicowanie ($p < 0,0001$) na korzyść ankietowanych uprawiających rekreację fizyczną (49,02%; $n=25$ – 5 pkt. w skali Likerta). Niższą ocenę wyrazili ankietowani z niepełnosprawnością trwałą (25,9%; $n=15$ – 2 pkt. w skali Likerta) (Rycina 2.).

Statistical analysis conducted in individual groups of respondents showed statistically significant differences in the assessment of teacher-student interaction ($p < 0.0001$) in favour of persons practising physical recreation (51.0%; $n=26$ – 3 points on the Likert scale) and to the disadvantage of the respondents with permanent disability (34.5; $n=20$ – 3 points on the Likert scale).

The respondents from group A have retrospectively negatively (29.3%; $n=17$) or definitely negatively (20.7%; $n=12$) assessed the relationship with the physical education teacher in their school experiences, expressing the belief that the teacher devoted less attention to them compared to other students. In turn, every fourth respondent from group B assessed their relationship with the PE teacher during classes as positive or definitely positive.

Assessment of the physical education teacher's involvement in forming the need in students to work on their own fitness conducted in individual groups showed significant differences ($p < 0.0001$) in favour of respondents who practice physical recreation (49.02%; $n=25$ – 5 points on the Likert scale). Lower scores were given by respondents with permanent disabilities (25.9%; $n=15$ – 2 points on the Likert scale) (Fig. 2.).



Rycina 2. Ocena mobilizacji nauczyciela wychowania fizycznego do zwiększenia pracy nad własną sprawnością w poszczególnych grupach badanych

Figure 2. Assessment of mobilization of physical education teachers to increase work on their own fitness in individual groups of respondents

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

Blisko co trzeci respondent ($n=15$) z grupy B – obecnie systematycznie uprawiających rekreację fizyczną zdecydowanie pozytywnie ocenił zaangażowanie nauczyciela w rozbudzanie w uczniu potrzeby doskonalenia własnej sprawności. Z kolei ponad $\frac{1}{4}$ ankietowanych z niepełnosprawnością trwałą ($n=15$) negatywnie wypowiedziało się o roli nauczyciela wychowania fizycznego w tym procesie.

Almost every third respondent ($n=15$) from group B – currently systematically practising physical recreation – definitely positively assessed the teacher's involvement in arousing in a student the need to improve their own fitness. In turn, over $\frac{1}{4}$ of respondents with permanent disabilities ($n=15$) negatively commented on the role of physical education teacher in this process.

W dalszych analizach postanowiono sprawdzić czy długość edukacji (poziom wykształcenia) z obligatoryjnym wychowaniem fizycznym mogła mieć znaczenie w wyrażonej ocenie nauczycieli tego działu wychowania. Analiza statystyczna nie wykazała jednak istotnej zależności między opiniami badanych. W związku z powyższym odstąpiono od oceny tego czynnika w każdej z grup osobno.

Dyskusja

Szkoła jest pierwszą po rodzinie instytucją mającą wpływ na kształtowanie określonych postaw wobec konkretnych problemów i zjawisk. Jej podstawowym zadaniem tuż obok edukacji jest wychowywanie (Kwilecki, 2011). Od wieloaspektowego wychowania oraz kształcenia, które zawierać powinno zarówno dyspozycje kierunkowe (wychowawcze), jak i dyspozycje instrumentalne (formujące osobowość młodego człowieka) oczekuje się mądrego przygotowania jednostki do życia również w kontekście programowania prawidłowych nawyków higienicznych (Wolny, 2010, Muszyński, 1976). Proces ich przyswajania i utrwalania jest długotrwały i uwarunkowany wieloma zmiennymi, ale przede wszystkim – zdaniem Woynarowskiej – jest rezultatem wychowania fizycznego, które lokując zdrowie wysoko w hierarchii wartości, promuje je przez aktywność ruchową (Woynarowska i in., 1993).

Tymczasem uplastycznienie reformy edukacji w kierunku cywilizacji konsumpcjonizmu dosięgające również współczesną szkołę, powoduje, iż na naszych oczach „gubi się” ona często w realizacji wspomaganie rozwoju i zdrowia swoich uczniów (Pańczyk, 2005). Ponad to wymieniana jest ona również jako jeden z głównych obszarów dyskryminacji osób z niepełnosprawnością. Natomiast Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym wyraźnie określa, iż w Polsce edukacja takich osób może odbywać się szkołach ogólnodostępnych (Jardzioch, 2017). Idea inkluzji, która stanowi podłoże koncepcyjne dla tego procesu dotyka ważnych kwestii związanych z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, gdzie powinno mieć zagwarantowane nie tylko niezbędne do prawidłowego rozwoju wsparcie ale i szacunek (Bąbka, 2015). Należy przez to rozumieć przede wszystkim stałą potrzebę rozszerzania praktyki i polityki szkoły w celu tworzenia takich samych możliwości edukacyjnych wszystkim uczniom (Zacharuk, 2008, Zamkowska, 2011). Włączenie opiera się, bowiem o elastyczność poprzez odpowiedni sposób postępowania pedagogicznego i dalekie jest od asymilacji czy ujednolicenia uczniów (Jardzioch, 2017, Zacharuk, 2008). Z tego powodu uczniowie

In further analyses, it was decided to check whether the length (level) of education with mandatory physical education could have been of significance in the expressed assessment of teachers from this branch of education. Statistical analysis, however, did not show a significant relationship between the opinions of the respondents. Therefore, the assessment of this factor was abandoned in each of the groups separately.

Discussion

The school is the first institution, after the family, affecting the formation of particular attitudes towards specific problems and phenomena. Its primary task, next to education, is upbringing (Kwilecki, 2011). Multifaceted upbringing and education, which should include both directional (educational) and instrumental (forming the personality of a young person) instructions, are expected to wisely prepare the individual for life, also in the context of programming proper hygiene habits (Wolny, 2010, Muszyński, 1976). The process of their assimilation and consolidation is long-term and conditioned by many variables, but above all – according to Woynarowska – is the result of physical education, which, placing health high in the hierarchy of values, promotes it through physical activity (Woynarowska et al., 1993).

Meanwhile, the plasticisation of the education reform towards the civilisation of consumerism, which also affects contemporary schools, causes them to often “become lost” in the implementation of supporting the development and health of its students (Pańczyk, 2005). In addition, it is also mentioned as one of the main areas of discrimination against people with disabilities. Whereas the Regulation of the Ministry of National Education dated 9 August 2019 regarding the organisation of education, upbringing and care conditions for disabled, socially maladjusted and risking social maladjustment children and youth, clearly states that in Poland, the education of such persons may take place in public schools (Jardzioch, 2017). The idea of inclusion, which is a conceptual basis for this process, touches on important issues related to the child’s right to attend general school, where they should be guaranteed not only the support necessary for proper development, but also respect (Bąbka, 2015). This should be understood primarily as a constant need to expand school practice and policy in order to create the same educational opportunities for all students (Zacharuk, 2008; Zamkowska, 2011). Inclusion is based on flexibility through an appropriate pedagogical approach and is far from assimilating or unifying students (Jardzioch, 2017, Zacharuk, 2008). For this reason, students with only physical disabilities should have access to equal opportunities in the general education system, including in terms of

wyłącznie z niepełnosprawnością ruchową w systemie edukacji powszechnej winne mieć zapewnione równe szanse, także w zakresie obligatoryjnej edukacji do kultury fizycznej¹ (Bednarz, 2015). Pomimo to, co trzeci uczeń z utrudnieniami ruchowymi wprost przyznaje, iż w szkole powszechnej jest źle traktowany i marginalizowany.² Dyskryminacja ta przejawia się między innymi poprzez występujące na różnych poziomach edukacji bariery takie jak: brak pełnego realizowania zadań wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami, segregacyjna edukacja na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i wyższym, niedostateczne zabezpieczenie kształcenia integracyjnego na wszystkich poziomach, brak przygotowania kadry nauczycielskiej do pracy z uczniami o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności, bariery architektoniczne i przestrzenne w placówkach przestrzennych i wiele innych (Nowak, 2010).

Zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego jest wszechstronnie wyposażać uczniów w zasób niezbędnej wiedzy oraz umiejętności, aby później samodzielnie mogli podejmować działania służące podtrzymywaniu zdrowia oraz rozbudzaniu potrzeb do czynnego uczestnictwa we wszelkich formach aktywności ruchowej przez całe dalsze życie (Iwaniak, 2015). Niezbędnych wskazówek co do pełnienia tej roli udziela m. in. Laurish, podkreślając, iż nauczyciel wychowania fizycznego powinien cechować się cierpliwością i elastycznością, oddziaływać zachęcająco oraz być zdecydowanym i konsekwentnie dążyć do celu (Wysokińska, 2012). Ponadto powinien akceptować słabości uczniów i pomagać im ale jednocześnie wymagać i wyrabiać w nich zmysł samodzielności – „być partnerem i sędzią w grze” (Laurish i in., 1993, s. 135).

Z kolei Bartusiak i wsp. prezentują nieco inny, niejednoznaczny stosunek nauczycieli do idei integracji w szkolnym wychowaniu fizycznym. Ukazują oni pewną ambiwalencję postaw pedagogów, którzy z jednej strony odnotowują pewne korzyści wychowawcze wprost wynikające z włączenia takie jak: rozbudzenie wrażliwości, tolerancji i akceptacji dla potrzeb innych. Z drugiej jednak strony z równym nasileniem dostrzegają wynikające z integracji negatywy, wśród których wymieniają zazwyczaj: zaburzenia płynności pracy i dyscypliny w trakcie zajęć, spadek poziomu nauczania, a także wzrost niechęci w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością, czy rozwój konfliktów jako efekt tzw. „zmęczenia integracją” (Bartusiak i in., 2010). Obserwują oni jednocześnie potrzebę zajęcia wielu zmian, które wynikają z braków na wielu płaszczyznach nauczania np.: nieodpowiednie wyposażenie sal, niemożność wystarczającego zadbania o bezpieczeństwo ćwiczących, brak szczegółowej wiedzy

compulsory education, to physical culture¹. Despite this, every third student with mobility difficulties explicitly admits that they are mistreated and marginalised in public school.² This discrimination is manifested, among others, by barriers present at various levels of education, such as: lack of full implementation of tasks towards students with special needs, educational segregation at the primary, middle and higher school level, insufficient provision of integration education at all levels, lack of preparation of the teaching staff for work with students with various degrees and types of disabilities, architectural and spatial barriers in spatial institutions and many others (Nowak, 2010).

The task of a physical education teacher is to comprehensively equip students with the necessary knowledge and skills, so that they can later independently undertake actions aimed at maintaining their health, as well as arouse the need for active participation in all forms of physical activity throughout their later life (Iwaniak, 2015). Necessary guidelines as to fulfilling this role are provided by, among others, Laurish, who emphasises that a physical education teacher should be patient and flexible, have an encouraging effect as well as be determined and consistently pursue a goal (Wysokińska, 2012). In addition, they should accept students' weaknesses and help them, but at the same time demand and develop a sense of independence in them – “be a partner and referee in the game” (Laurish et al., 1993, p. 135).

In turn, Bartusiak et al. present a slightly different, ambiguous attitude of teachers towards the idea of integration in school physical education. They show a certain ambivalence of educators' attitudes, who on the one hand note certain educational benefits directly resulting from inclusion, such as: arousing sensitivity, tolerance and acceptance for the needs of others. On the other hand, however, they are noting equally strong negatives resulting from integration, among which they usually mention: disturbances in work fluency and discipline during classes, a decrease in the level of teaching, as well as an increase in dislike towards students with disabilities, or the development of conflicts as a result of so-called “integration fatigue” (Bartusiak et al., 2010). At the same time, they observe the need for many changes which result from deficiencies in many areas of teaching, e.g. inadequate room equipment, inability to ensure sufficient safety for the exercising students, lack of detailed knowledge of specific diseases necessary to conduct classes with various groups of children, etc. (Blinde et al., 1998). It is surprising, however, that despite signalling the aforementioned

¹ Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. ze zmianami z dn. 31.07.2020 r., Dz.U. 2020, poz. 1327, 4.

² PFRON (2009). Perspektywa osób z ograniczoną sprawnością ruchową. Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Źródło: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/r/7780_Raport_CZESC_4z6_N_ruchowa_final.pdf; dostęp 19.01.2017.

¹ The Act on the education system of 7.09.1991 with amendments of 31.07.2020, Journal of Laws of 2020, item 1327, 4.

² PFRON (2009). Perspective of people with reduced mobility. Research on the impact of the direction and level of education on the professional activity of people with disabilities. Final report. Source: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/r/7780_Raport_CZESC_4z6_N_ruchowa_final.pdf; access 19.01.2017.

w zakresie poszczególnych schorzeń niezbędnej do prowadzenia zajęć z różnymi grupami dzieci itp. (Blinde i in., 1998). Zadziwiający jest jednak fakt, że pomimo sygnalizowania wyżej wymienionych trudności ankietowani nauczyciele wychowania fizycznego, nie odczuwają potrzeby doksztalcania się, uznając tym samym poziom swojej wiedzy za wystarczający (Bartusiak i in., 2010). Natomiast nie można zapomnieć, iż w zakresie warsztatu pracy pedagogicznej potrzeba zarówno szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy umożliwiającej wszechstronne oddziaływanie, jak i szeregu kompetencji, bo tylko to pozwoli na prawidłowe rozpoznawanie i realizowanie rzeczywistych potrzeb wychowanków (Pańczyk, 2005).

Z kolei badania prowadzone w grupie studentów Akademii Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie – potencjalnych przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego pokazują ich przychylne nastawienie do nawiązywania kontaktów z osobami z niepełnosprawnością. Jednocześnie obnażając niski posiadany poziom wiedzy na temat pracy z uczniem z niepełnosprawnością subiektywnie oceniony jako „mały”. Dotyczy to głównie przepisów prawnych, a w mniejszym stopniu pomocy socjalnej czy edukacji i rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. Najlepiej poznana dziedziną jest natomiast opieka medyczna (Strapczuk, 2007).

Prowadzone badania wykazały istotnie zróżnicowaną ocenę poziomu relacji nauczyciel-uczeń w czasie zajęć ruchowych w szkole. Nauczyciele lekceważyli co piątego niepełnosprawnego ucznia na lekcjach. Tylko dziewięciu ankietowanych z grupy A wspominało, że nauczyciele poświęcali im dużo (n=6) i bardzo dużo (n=3) uwagi w trakcie zajęć wychowania fizycznego. Może to oznaczać, że ci respondenci doświadczyli indywidualizacji zadań w lekcji i mogli rozwijać się swoim torem (korektywa, kompensacja) w warunkach integracji (Kosiba i in., 2014, Madejski, 2013, Madejski i in., 2013). Co ciekawe, retrospektywnie lepiej swoje relacje z nauczycielem w trakcie zajęć wychowania fizycznego ocenili respondenci dziś systematycznie uprawiający aktywność ruchową (grupa B). Ponad 43,2% z nich cieszyło się znacznym zainteresowaniem i opieką nauczycieli wychowania fizycznego na zajęciach – to jest ponad trzy razy więcej deklaracji niż w przypadku ankietowanych z niepełnosprawnością trwałą (grupa A). Można, więc zaryzykować twierdzenie, że nauczyciele wychowania fizycznego znacznie chętniej zajmowali się uczniami sprawnymi, uprawiającymi sport i z sukcesami w tej dziedzinie (Szczepański, 2013, Wilk i in., 2006).

Ocena relacji „uczeń-mistrz” w szkolnym wychowaniu fizycznym respondentów i opiniach badanych o różnym poziomie wykształcenia nie jest zróżnicowana istotnie i oscyluje wokół oceny neutralnej (3 pkt w skali Likerta). Jednocześnie pojawia się jednak tendencja niższego ocenienia wspomnianych relacji pedagogicznych przez ankietowanych

difficulties, the surveyed physical education teachers do not feel the need for their own further education, thus recognising their level of knowledge as sufficient (Bartusiak et al., 2010). However, one cannot forget that in the field of pedagogical work, both broad interdisciplinary knowledge enabling a comprehensive interaction, as well as a number of competences are needed, because only this will allow for proper recognition and implementation of the real needs of pupils (Pańczyk, 2005).

In turn, research conducted in the group of students of the J. Piłsudski University of Physical Education in Warsaw – potential future teachers of physical education, show their favourable attitude to establishing contacts with people with disabilities. At the same time, revealing the low level of knowledge concerning work with a student with disabilities, which was subjectively assessed as “small”. This applies mainly to legal regulations, and to a lesser extent to social assistance or education and professional rehabilitation of people with disabilities. Whereas medical care is the most known field (Strapczuk, 2007).

The conducted research showed a significantly different assessment of the level of teacher-student relationship during physical classes at school. Teachers neglected every fifth disabled student in class. Only 9 respondents from group A mentioned that teachers devoted a lot (n=6) and a great deal (n=3) of attention to them during physical education classes. It may mean that these respondents experienced individualisation of tasks in the classes and were able to develop on their own path (correction, compensation) in the conditions of integration (Kosiba et al., 2014, Madejski, 2013; Madejski et al., 2013). Interestingly, the respondents who systematically practice physical activity (group B) retroactively had a better assessment of their relations with the teacher during physical education classes. Over 43.2% of them enjoyed a considerable amount of attention and care of physical education teachers in class – which constitutes over three times more declarations than in the case of respondents with permanent disabilities (group A). Therefore, one can venture to say that physical education teachers were much more willing to deal with capable students, who practised sports and achieved successes in this regard (Szczepański, 2013, Wilk et al., 2006).

The assessment of the “student-master” relationship in school physical education of respondents and opinions of respondents with different levels of education is not significantly differentiated and oscillates around a neutral score (3 points on the Likert scale). At the same time, however, there is a tendency to lower the assessment of these pedagogical relationships by respondents during their education in primary and secondary schools. This situation may be due to the lower competences of physical education teachers, especially those working at a primary level, and/

w trakcie swojej edukacji w szkołach podstawowych i wyższych. Sytuacja ta być może wynika z niższych kompetencji nauczycieli wychowania fizycznego szczególnie tych pracujących na szczeblu podstawowym bądź/i z nadmiernej rutyny i wypalenia zawodowego, które są powodem indyferencji tych relacji (Grabowski, 2004, Kawecki i in., 2009, Kosiba, 2011, Zuchora, 2009). W interpretacji badań własnych oznacza to, że, mimo iż poziom wykształcenia różnicował respondentów z każdej z grup, to jednak nie miał wpływu na ocenę relacji w dydaktyce i wychowaniu do kultury fizycznej. To jednoznaczne wskazanie na deficyt w profilu zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego – w zakresie integracyjnej pracy z uczniem niepełnosprawnym w systemie szkolnej edukacji w kulturze fizycznej. Potwierdzają ten fakt opisane w sondażu doświadczenia niepełnosprawnych respondentów. Na tym tle pojawiają się jednak pojedyncze wypowiedzi, pokazujące, że w rzadkich przypadkach nauczyciel wychowania fizycznego sprostą zadaniu wychowania do samodzielnej, całościowej troski o sprawność fizyczną swoich wychowanków.

Wnioski:

1. Aktywność ruchowa osób z niepełnosprawnością trwałą (grupa A) cechuje się niską intensywnością i związana jest głównie z lokomocją (IPAQ).
2. Postawa nauczyciela wychowania fizycznego i jego zaangażowanie w proces edukacji ucznia w kulturze fizycznej, jest jednym z czynników determinujących poziom jego aktywności ruchowej w życiu dorosłym.
3. Istnieje potrzeba wsparcia merytorycznego nauczycieli wychowania fizycznego w ich przygotowaniu do pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Bibliografia / References:

1. Bartusiak I., Nowak A., Drzewiecka I. (2010). Sytuacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością na zajęciach wychowania fizycznego. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 30, 218-230.
2. Bąbka J. (2015). Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (11), 9-34.
3. Bednarz, E. (2015). Edukacja włączająca szansą dla rozwoju uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością. *Studia z teorii wychowania*, 6(4 (13)), 81-96.
4. Blinde E.M., McCallister S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 64-68.
5. Derbich, J. (2016). Aktywność ruchowa dla zdrowia w każdym wieku. *Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku*, 1.
6. Grabowski H. (2004). *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli*. Impuls.
7. Iwaniak D. (2015). Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na motywację uczniów do aktywności fizycznej. *Spoleczeństwo. Edukacja. Język*, 3, 53-66.
8. Jarczoch A. B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3(3), 193-205.
9. Kawecki L., Rutkowska E. (2009). Profil zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego w szkole wyższej. *Rocznik Naukowy*, Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku.

or excessive routine and professional burnout, which are the reason for the indifference of these relationships (Grabowski, 2004, Kawecki et al., 2009, Kosiba, 2011, Zuchora, 2009). In the interpretation of own research, this means that although the level of education differentiated the respondents from each of the groups, it did not affect the assessment of relation with physical culture in didactics and education. This is a clear indication of the deficit in the professional profile of physical education teachers – in terms of integration work with a disabled student in the system of school education in physical culture. This fact is confirmed by the experience of disabled respondents described in the survey. Against this background, however, appear individual statements showing that in rare cases the physical education teacher has met the task of education in terms of independent, lifelong care for the physical fitness of his pupils.

Conclusions:

1. Physical activity of people with permanent disability (group A) is characterized by low intensity and is mainly associated with locomotion (IPAQ).
2. The attitude of a physical education teacher and his involvement in the student's education process in physical culture is one of the factors determining the level of his physical activity in adult life.
3. There is a need for substantive support for physical education teachers in their preparation on the work with a student with a disability.

10. Kosiba G., Madejski E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, 26, 2 (52), 101-112.
11. Kwilecki K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*. Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
12. Laurisch H. (1993). Sport a integracja osób niepełnosprawnych. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 4, 133-136
13. Leek J. (2011). Rozwój szkolnictwa, kultury fizycznej i sportu w Wielkiej Brytanii. W: A. Kaźmierczak, J. E. Kowalska, A. Maszorek- Szymala (red.), *Paradygmaty współczesnej kultury fizycznej i zdrowotnej* (s. 189-203). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
14. Madejski E. (2013). *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Madejski E., Kosiba G., Jaworski J. (2013). Opinions of Primary Schoolchildren on Physical Education Classes. *Theory and Practice of Physical Culture*, (6), 8-8.
16. Małolepszy E. (2005). Polityka władz II Rzeczypospolitej wobec wychowania fizycznego i sportu na wsi. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Kultura Fizyczna*, 6, 57-65.
17. Muszyński H. (1976). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
18. Nowak, A. (2010). Dyskryminacja osób niepełnosprawnych. *Polityka Społeczna*, (10), 12-16.
19. Pańczyk, J. (2005). Normalizacja życia osób upośledzonych i niesprawnych wyzwaniem XXI wieku. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 20-26). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
20. Pawłucki, A. (1996). *Pedagogika wartości ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Uczelniane AWF.
21. Siwiński W. (2000). *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
22. Strapczuk M. (2007). *Definiowanie niepełnosprawności przez studentów wychowania fizycznego. Praca magisterska*. Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie – Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska.
23. Szczepański S. (2013). The physical education teacher in self and peer assessment. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, 2(3), 13-29.
24. Wilk K., Kolecki J., Eider J. (2006). Nauczyciele wychowania fizycznego w publicznych szczecińskich szkołach podstawowych. *Zeszyty Naukowe. Prace Instytutu Kultury Fizycznej. Uniwersytet Szczeciński*, 23(444), 29-37.
25. Wolny B. (2010). A physical education teacher as a part of school health education. *Human Movement*, 11(1), 81-88.
26. Woynarowska B., Wojciechowska A. (1993). *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Kwalifikacja lekarska do wychowania fizycznego w szkole*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
27. Wysokińska D. (2012), Szkolne wychowanie fizyczne w opinii dzieci z trwałą niepełnosprawnością. W: M. Bilska, R. Golanko (red.). *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (s. 207-222). Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej.
28. Zacharuk T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
29. Zamkowska A. (2011). Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (24-34). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
30. Zuchora K. (2009). *Nauczyciel i wartości: z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie.