dr n. o zdr. Dominika Wysokińska[1]
Akademia Bialska im. Jana Pawła II, Biała Podlaska

DOŚWIADCZENIA W SZKOLNYM WYCHOWANIU FIZYCZNYM A AKTYWNOŚĆ RUCHOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŻYCIU DOROSŁYM

EXPERIENCES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND PHYSICAL ACTIVITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN ADULT LIFE

Streszczenie

Edukacja w kulturze fizycznej mająca miejsce w trakcie zajęć wychowania fizycznego powinna zaszczepić w młodym człowieku uświadomioną potrzebę ruchu, która będzie pielęgnowana również w życiu dorosłym. Szczególnie istotne jest to w przypadku osób z niepełnosprawnością, których aktywność fizyczna stanowi drogę wspierania rozwoju i kontynuację działań rehabilitacyjnych. Celem badań było porównanie doświadczeń zdobytych w trakcie wychowania fizycznego przez osoby dorosłe o różnym poziomie sprawności w kontekście aktualnego poziomu ich aktywności ruchowej. Badanie przeprowadzono na terenie województwa lubelskiego w losowo wybranych ośrodkach rekreacji ruchowej i publicznych zakładach opieki

[1] https://orcid.org/0000-0003-3400-7641, e-mail: d.wysokinska@dyd.akademiabialska.pl
Wysokińska, D. (2025). *Doświadczenia w szkolnym wychowaniu fizycznym a aktywność ruchowa osób z niepełnosprawnością w życiu dorosłym*. W: E. Rutkowska, D. Wysokińska (red.), *Dyscypliny komplementarne fizjoterapii – edycja druga* (s. 139-158). Biała Podlaska: Akademia Bialska im. Jana Pawła II. https://doi.org/10.29316/9788368103250_9

zdrowotnej. Wzięły w nim udział dwie grupy osób: A – z trwałą niepełnosprawnością ruchową oraz B – systematycznie uprawiający rekreację fizyczną (łącznie 109 respondentów obu płci). W badaniu wykorzystano: Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ) – w wersji krótkiej, Skalę Złożonych Czynności Dnia Codziennego (IADL) oraz kwestionariusz autorskiej ankiety. Blisko ¼ respondentów z niepełnosprawnością trwałą potwierdziła swój negatywny stosunek do szkolnych zajęć ruchowych. Powodem ich przykrych doświadczeń był przede wszystkim: fakt niedostosowania poziomu ćwiczeń do możliwości badanego, warunki organizacyjno-techniczne, w jakich odbywały się lekcje wychowania fizycznego oraz poczucie pomijania w grach i zabawach. Przeciwnie do nich, zdecydowana większość (88%) ankietowanych systematycznie uprawiających rekreacyjną aktywność ruchową zadeklarowała swój pozytywny lub zdecydowanie pozytywny stosunek do wychowania fizycznego. Doświadczenia w szkolnych zajęciach ruchowych respondentów obu grup różnią się istotnie. Mniej pozytywne doświadczenia w wychowaniu fizycznym osób z niepełnosprawnością trwałą stanowią jedną z prawdopodobnych przyczyn ich aktualnej bierności ruchowej.

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

Abstract

Education in physical culture during physical education classes should instill in young people a conscious need for exercise, which will also be cultivated in adulthood. This is particularly important in the case of people with disabilities, for whom physical activity is a way of supporting development and continuing rehabilitation. The aim of the study was to compare the experiences gained during physical education by adults with various levels of fitness in the context of their current level of physical activity. The study was conducted in the Lublin Province in randomly selected sports and recreation centers and public health care facilities. Two groups of people took part in it: A – with permanent physical disabilities and B – regularly participating in physical recreation (a total of 109 respondents of both sexes). The study used: the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) – short version, the Instrumental Activities of Daily Living (IADL) scale, and

a survey questionnaire. Nearly a quarter of respondents with permanent disabilities confirmed their negative attitude towards physical education classes at school. The main reasons for their unpleasant experiences were: the fact that the level of exercise was not adapted to the abilities of the respondents, the organizational and technical conditions in which physical education classes were held, and the feeling of being left out of games and activities. In contrast, the vast majority (88%) of respondents who regularly engage in recreational physical activity declared a positive or very positive attitude towards physical education. The experiences of respondents from both groups in school physical activities differ significantly. The less positive experiences in physical education of people with permanent disabilities are one of the likely reasons for their current physical inactivity.

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

Wstęp

Kultura fizyczna jako istotne ogniwo kultury zdrowotnej stanowić powinna naczelny fundament higienicznego stylu życia każdego człowieka (Urych, 2018). Realizowana poprzez aktywność ruchową racjonalnie i systematycznie podejmowaną, jest jednym z podstawowych sposobów umacniania i przywracania optymalnego stanu zdrowia jednostki (Drabik, 1995; Wadsworth i in., 2015; Siwiński, 2000).

W procesie kształtowania świadomej i afirmatywnej postawy wobec własnego ciała i jego potrzeb, kluczową rolę odegrać powinno wychowanie fizyczne. Definiowane jako podstawowa forma uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze fizycznej, ma za zadanie wspomagać rozwój psychomotoryczny, modelując zdrowie, sprawność i urodę ciała oraz przygotować jednostkę do podtrzymywania i pomnażania tych wartości w życiu późniejszym (Grabowski, 1987; Dąbrowski, 2006). Cele i funkcje realizowane w procesie wychowania fizycznego (stymulująca, kompensacyjna, korektywna i wyrównawcza) z założenia nie pozwalają na dyskryminację żadnego z uczniów, ze względu na jego stan zdrowia czy sprawności ruchowej. W wielu

krajach – również w Polsce – od lat polityka edukacyjna zmierza w kierunku włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami do głównego nurtu życia szkoły (Tant, Watelain, 2016). Podążając za tą ideą uznać należy, iż w szkolnym wychowaniu fizycznym każdy uczeń powinien znaleźć swój udział, co nie zawsze ma jednak odzwierciedlenie w rzeczywistości (Woynarowska, Mazur, Oblacińska, 2015).

Natomiast poprzez w uczestnictwo aktywności ruchowej osoby z niepełnosprawnością zyskać mogą wiele. Znane i powszechnie opisywane w literaturze są liczne korzyści bio-psycho-społeczne wynikające z podejmowania systematycznego wysiłku fizycznego (Drygas, Gajewska, Zdrojewski, 2021). Aktywność ruchowa wpływa bowiem nie tylko na poprawę szeroko rozumianego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, ale stwarza również możliwość społecznej integracji w poczuciu satysfakcji i spełnienia. Pomimo pozornej dostępności udział w aktywności ruchowej tej grupy osób bywa problematyczny. Co stanowi efekt barier zewnętrznych i wewnętrznych będących wypadkową niedostosowania środowiska do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością oraz ich wewnętrznych ograniczeń.

Cel pracy, materiał, metody

Celem badań było porównanie doświadczeń zdobytych w trakcie wychowania fizycznego przez osoby dorosłe o różnym poziomie sprawności w kontekście aktualnego poziomu ich aktywności ruchowej.

Badanie przeprowadzono w losowo wybranych publicznych zakładach opieki zdrowotnej i ośrodkach rekreacji ruchowej na terenie województwa lubelskiego. Wzięło w nim udział 109 respondentów obu płci w przedziale wiekowym od 30 do 50 lat. Grupę A (n=58) stanowiły osoby z niepełnosprawnością ruchową (wrodzoną lub wcześnie nabytą) potwierdzoną orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności, będący w normie intelektualnej. Grupę B (n=51) osoby pełnosprawne nie zgłaszające jakichkolwiek problemów

zdrowotnych, regularnie biorące udział w różnych formach zorganizowanej rekreacji fizycznej od co najmniej 3 miesięcy.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (techniką ankietowania). Wykorzystano narzędzia badawcze tj.: Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ; wersja krótka) zmodyfikowany dla potrzeb osób z niepełnosprawnością (autorzy: Boguszewski D., Adamczyk J. G., Kurkowska B. 2012 r.), Skalę Złożonych Czynności Dnia Codziennego (IADL) oraz autorski kwestionariusz ankiety – z adaptowaną częścią pytań (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, wykorzystywaną powszechnie w metodologii badań społecznych pięciostopniową skalę Likerta, dzięki której uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji danego zjawiska czy poglądu. 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 ($p>0,05$) zróżnicowania płci. Średnia wieku ankietowanych wyniosła 37,4±5,61 lat. Respondenci obu grup istotnie różnili się ($p<0,05$) poziomem wykształcenia oraz aktywnością zawodową na niekorzyść ankietowanych z grupy A, co zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka grup badanych

Płeć	**Grupa A**				**Grupa B**			
	Kobiety		**Mężczyźni**		**Kobiety**		**Mężczyźni**	
	50,0% n=29		**50,0% n=29**		**51,0% n=26**		**49,0% n=25**	
Wiek	35,8 lat				39,0 lat			
Poziom wykształcenia*	**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

Płeć	Grupa A			Grupa B		
	Kobiety		Mężczyźni	Kobiety		Mężczyźni
	50,0% n=29		50,0% n=29	51,0% n=26		49,0% n=25
Aktywność zawodowa**	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, Z – zawodowe, Ś – średnie, W – wyższe

** T – tak, N – obecnie nie, ale wcześniej pracowałem/am, NN – nigdy nie pracowałem/am

Źródło: opracowanie własne.

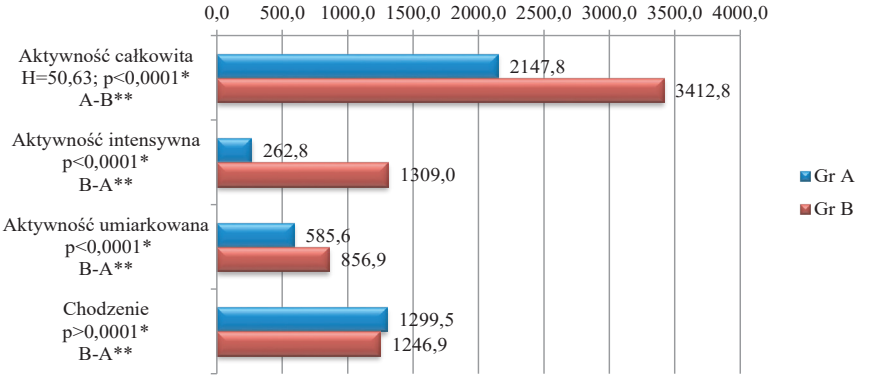
Do oceny stanu zdrowia i poziomu samodzielności badanych z grupy A wykorzystano blok pytań z kwestionariusza ankiety oraz Skalę IADL. Na ich podstawie określono, iż większość respondentów z niepełnosprawnością cechował obniżony poziom możliwości funkcjonalnych. Główną przyczyną ograniczającą sprawność wszystkich respondentów z grupy A był narząd ruchu, a w dalszej kolejności narząd wzroku (10,34% respondentów), narząd słuchu (6,9% respondentów), przewlekła choroba (5,2%) oraz inne przyczyny (4,2%).

Zgodnie z założeniami metodologicznymi niepełnosprawność badanych z grupy A została potwierdzona prawnie orzeczeniem o niepełnosprawności. Wśród tych respondentów 41,4% (n=24) miało orzeczony stopień lekki, 31,0% (n=18) ankietowanych – stopień umiarkowany natomiast w przypadku 27,6% (n=16) badanych orzeczony był znaczny stopień niepełnosprawności.

Poziomu aktywności fizycznej respondentów zweryfikowano za pomocą Międzynarodowego Kwestionariusza Aktywności Fizycznej. Zastosowana w badaniach krótka wersja IPAQ pozwoliła na określenie intensywności, częstotliwości oraz czasu przeznaczonego na aktywność ruchową badanych w ciągu ostatnich 7 dni.

Poziom deklarowanej aktywności fizycznej różnicował istotnie respondentów obu grup ($p<0,0001$). Przeprowadzona analiza pokazała, iż aktywność fizyczna badanych z grupy A cechowała się zdecydowanie niską intensywnością i związana była głównie z lokomocją (rysunek 1). Ponad to, w okresie rozpatrywanych „ostatnich 7 dni"

przeważająca większość ankietowanych z tej grupy zadeklarowała, iż nie podjęła żadnej z form aktywności ruchowej cechującej się wysoką bądź umiarkowaną intensywnością (tabela 2).



Rysunek 1. Intensywność aktywności fizycznej badanych
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Częstotliwość podejmowanej aktywności fizycznej badanych w przeciągu ostatniego tygodnia

Gr	Rodzaj wysiłku fizycznego	Częstotliwość aktywności fizycznej (liczba dni w tyg.)							
		Nie wykonywałem	1	2	3	4	5	6	7
A	Intensywny	65,5%	8,6%	17,2%	3,5%	1,7%	1,7%	0,0%	1,8%
	Umiarkowany	43,1%	10,3%	17,2%	13,8%	6,9%	3,5%	0,0%	5,2%
	Chodzenie/ przemieszczanie się	13,8%	1,7%	6,9%	8,6%	3,5%	20,7%	1,7%	43,1%
B	Intensywny	17,6%	7,8%	21,6%	27,5%	3,9%	15,7%	2,0%	3,9%
	Umiarkowany	3,9%	0,0%	7,8%	35,3%	29,4%	5,9%	7,8%	9,8%
	Chodzenie/ przemieszczanie się	5,9%	3,9%	3,9%	5,9%	3,9%	3,9%	5,9%	66,7%

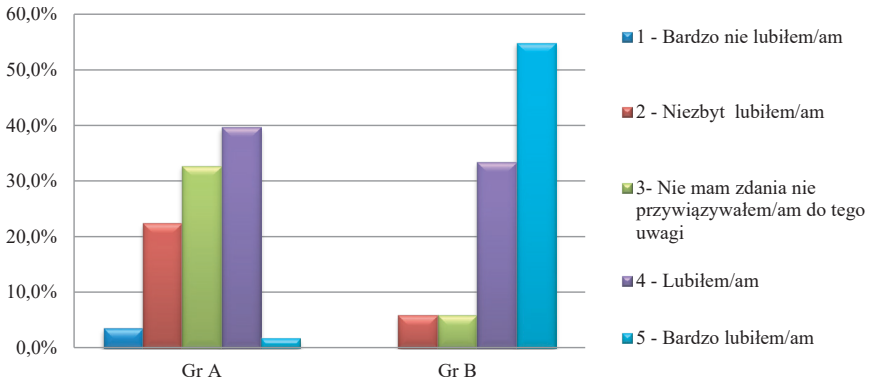
Źródło: opracowanie własne.

Przeciwnie do nich większość respondentów z grupy B na aktywność fizyczną o wyżej wspomnianej intensywności przeznaczyło średnio trzy dni w tygodniu.

Analiza poziomu deklarowanej aktywności fizycznej pozwoliła zakwalifikować jej poziom jako wystarczający w odniesieniu do 66,7% (n=34) ankietowanych z grupy B oraz 31,0% (n=18) respondentów z grupy A. Niewystarczający poziom aktywności ruchowej cechował 40,0% (n=23) ankietowanych z niepełnosprawnością.

Udział w aktywności fizycznej stanowi swoistą prolongatę formalnego i nieformalnego wychowania fizycznego. Uznając więc wychowanie fizyczne za istotny czynnik w modelowaniu postaw prozdrowotnych postanowiono ocenić jego wpływ na aktualny poziom aktywności fizycznej respondentów.

Analiza statystyczna wykazała istotne zróżnicowanie w ocenie emocjonalnego stosunku do szkolnego wychowania fizycznego w obu grupach badanych ($p<0,0001$) (rysunek 2).



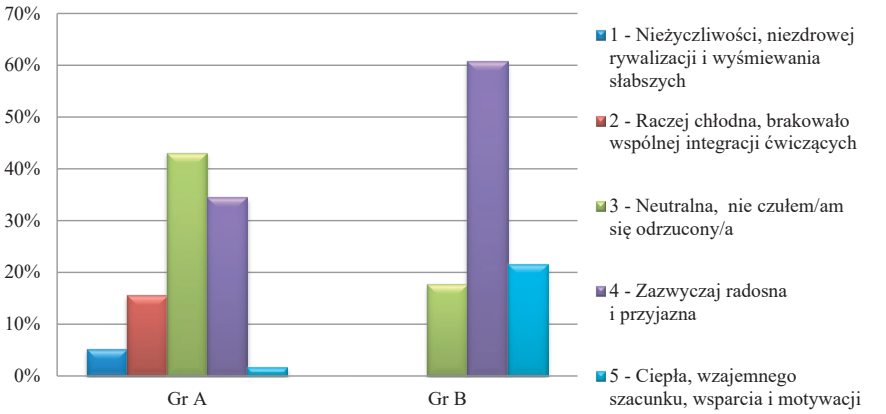
Rysunek 2. Stosunek badanych do zajęć szkolnego wychowania fizycznego
Źródło: opracowanie własne.

Respondenci obecnie uprawiający systematyczną rekreację fizyczną (grupa B – 54,9% – 5 pkt. w skali Likerta) istotnie częściej wspominali swój stosunek do wychowania fizycznego jako zdecydowanie pozytywny niż osoby z niepełnosprawnością trwałą (grupa A – 64,0% – 4 pkt. w skali Likerta). Blisko ¼ respondentów z grupy A zadeklarowała swój negatywny bądź skrajnie negatywny stosunek do wychowania fizycznego.

Badania potwierdziły, iż ważnym czynnikiem tego uczestnictwa okazał się być poziom sprawności, który istotnie różnicował ciągłość tego działu wychowania. W zajęciach ruchowych na różnych poziomach edukacji systematycznie uczestniczył bowiem jedynie co drugi respondent z grupy A oraz blisko 100% respondentów z grupy B.

Jeżeli ankietowani korzystali ze zwolnień lekarskich od zajęć ruchowych i nie ćwiczyli na lekcjach wychowania fizycznego, to niemalże co piaty z nich po prostu „siedział na ławce i nudził się". Brak zaangażowania w przebieg zajęć wychowania fizycznego określone powyższym sformułowaniem dotyczyło blisko ⅓ niećwiczących respondentów z grupy osób z niepełnosprawnością trwałą. Z kolei respondenci z grupy B znacznie częściej – pomimo zwolnienia lekarskiego – włączali się aktywnie w przebieg zajęć, np. pomagając nauczycielowi mierzyć czas bądź prowadzić punktację w grach i zabawach ruchowych (rysunek 3).

Atmosferę (tu rozumianą jako wzajemne relacje w szkolnej społeczności) panującą na zajęciach wychowania fizycznego opisaną w skali od 1 („nieżyczliwość, niezdrowa rywalizacja i wyśmiewanie słabszych") do 5 („ciepła, wzajemnego szacunku, wsparcia i motywacji"), w dużym odsetku badani ocenili pozytywnie (46,79%; n=51 – 4 pkt. w skali Likerta) (rysunek 3).



Rysunek 3. Wzajemne relacje w szkolnej społeczności na zajęciach wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.

Pozytywnie atmosferę podczas zajęć wychowania fizycznego oceniło większość badanych z grupy B (60,8%; n=31). Źle w relacjach społecznych w trakcie zajęć szkolnego wychowania fizycznego czuło się natomiast 15% (n=9) ankietowanych z grupy A. Co trzeci respondent z niepełnosprawnością trwałą na zajęciach wychowania fizycznego doświadczył negatywnej i odrzucającej postawy rówieśników.

Główną przyczyną niezadowolenia z lekcji wychowania fizycznego i negatywnych przeżyć z nim związanych – w grupie osób z niepełnosprawnością trwałą było przede wszystkim „niedopasowanie poziomu ćwiczeń do możliwości badanego" (29,3%; n=17), „warunki organizacyjno-techniczne" w jakich odbywały się lekcje (20,7%; n=12), a także fakt „pomijania w grach i zabawach" (19,0%; n=11) i „brak zainteresowania ze strony nauczyciela" (10,3%; n=6). Wśród ankietowanych z grupy B głównym powodem niezadowolenia był fakt, iż „zajęcia były nudne i dłużyły się" (13,7%; n=7).

Dyskusja

Edukacja w kulturze fizycznej mająca miejsce na zajęciach szkolnego wychowania fizycznego powinna zaszczepić w młodym

człowieku uświadomioną potrzebę ruchu, która znajdzie swoją kontynuację w życiu dorosłym. Istotne jest więc, by w toku edukacji szkolnej zgromadzić jak najwięcej pozytywnych doświadczeń, które w przyszłości stanowić będą podłoże aktywności sportowej bądź rekreacyjnej. Szczególnie ważne jest to w przypadku osób z niepełnosprawnością, których uczestnictwo w systemowym wychowaniu fizycznym stanowi drogę wspierania rozwoju na wielu płaszczyznach i kontynuację działań rehabilitacyjnych (Bednarczuk, 2014; Kałużny, Rokita, 2012). Co więcej, z doświadczeń wielu krajów wynika, iż to właśnie zajęcia wychowania fizycznego są jedną z podstawowych i najlepszych przestrzeni do podejmowania aktywności inkluzyjnych w zakresie wprowadzania różnych strategii włączania uczniów z niepełnosprawnością do typowych zajęć szkolnych (Kiening, 2018).

Powszechny obowiązek szkolnego wychowania fizycznego życia ustala i porządkuje wiele dokumentów. Wprowadzane regulacje prawne służyć powinny tworzeniu atrakcyjnego, egalitarnego programu nauczania wychowania fizycznego dostosowanego do potrzeb i możliwości każdego ucznia (Gołubiew-Konieczna, 2015; Tataruch, Marcinów, Tataruch, 2005). Większość z nich koncentruje się na jednak precyzowaniu warunków organizacji edukacji dzieci zdrowych marginalizując niejako potrzeby uczniów niepełnosprawnych (Wysokińska, 2014). Brak praktycznych implikacji w tym zakresie przyczynia się do wykluczenia z możliwości uczestniczenia w szkolnym wychowaniu fizycznym osób z ograniczeniami ruchowymi (Maher i in., 2007). Takie zaniedbania powodują, iż szkolne zajęcia ruchowe dla osób z niepełnosprawnością często mają jedynie wartość potencjalną pozbawiając uczniów szansy rozwoju osobistego rozwoju i społecznej integracji (Pańczyk, 2005).

Analiza osobistych doświadczeń uczestników przeprowadzonych badań pozwoliła na retrospektywną ocenę znaczenia szkolnej edukacji w kulturze fizycznej. Wychowanie fizyczne doceniane jest przede wszystkim przez ankietowanych systematycznie uprawiających aktywność fizyczna (grupa B). Wśród respondentów z niepełnosprawnością trwałą (grupa A), aż co piąta osoba wyraziła negatywny

stosunek do szkolnego wychowania fizycznego. Grupa ta istotnie niżej oceniła również jego celowość i zasadność jednocześnie przyznając, iż wychowanie fizyczne co prawda jest przedmiotem potrzebnym jednak jego organizacja wymaga zasadniczych zmian. Natomiast ⅕ spośród badanych z niepełnosprawnością trwałą przyznała, iż zajęcia te w doświadczeniach respondentów „w swym aktualnym kształcie nie spełniały oczekiwań uczniów". Wychowanie fizyczne także obecnie budzi szereg kontrowersji i zastrzeżeń. Najczęściej krytyce poddawane były usportowione formy realizacji zajęć, wybór treści, brak indywidualizacji i system oceniania (Osiński, 2010; Woynarowska, Mazur, Oblacińska, 2015). Niechęć do szkolnego wychowania fizycznego w takiej formie często przybiera formę nieuzasadnionej absencji (nieuzasadnionych zwolnień od rodziców i lekarzy) (Greenfield in., 2015; Hood i in., 2014). Nieuzasadnione i celowe opuszczanie zajęć szkolnego wychowania fizycznego jest negatywnym trendem, ponieważ dla wielu uczniów obecnie stanowi ono jedyną okazję do podjęcia aktywności ruchowej w rozliczeniu tygodniowym.

W badaniu własnym oceniono również organizację czasu respondentów podczas ich zwolnienia z zajęć ruchowych podczas lekcji wychowania fizycznego. Uzyskane wyniki wskazują jednoznacznie, iż większość ankietowanych z niepełnosprawnością trwałą (grupa A) spędzała, ten czas biernie („siedziałam/łem na ławce i nudziłam/łem się") nie będąc w jakikolwiek sposób zaangażowanym w jego przebieg. Ocena zachowań respondentów – uczniów niepełnosprawnych na lekcjach wychowania fizycznego nie może być jednak jednoznaczna. Wynika to z faktu, że status ucznia niepełnosprawnego na przestrzeni lat edukacji respondentów zmieniał się zależnie od obowiązujących przepisów wyznaczających m.in. warunki promocji do następnej klasy. Zaliczenie przedmiotu „wychowanie fizyczne" dla uczniów nie biorących z przyczyn zdrowotnych udziału w powszechnych lekcjach nie było jasno określone, a jego kryteria ulegały zmianom w zależności od przemian w trendach organizacji dydaktyki i wychowania (Wiszejko-Wierzbicka, 2012). Ograniczenia wynikające z niepełnosprawności ruchowej nie

powinny być jednak przeszkodą w zdobywaniu wiedzy i doświadczeń w rozwijaniu własnej aktywności – także w obszarze kultury fizycznej – w duchu wyrównywania szans (Loska, 2005; Wyczesany i in., 2005). Wymaga to jednak szczególnej organizacji lekcji wychowania fizycznego i indywidualizacji jej treści, form przekazu i zadań ruchowych, a czasem i warunków materialnych. Trudno więc jednoznacznie ocenić sposób spędzania czasu podczas lekcji wychowania fizycznego w szkole, gdyż na przestrzeni ostatniego trzydziestolecia wielokrotnie zmieniały się warunki zaliczeń przedmiotu wychowanie fizycznego, niezbędnego do uzyskania promocji do następnej klasy czy roku studiów (Gałecki i in., 2014). W ciągu edukacji szkolnej uczestników niniejszego badania były okresy, kiedy na świadectwie szkolnym można było wpisywać w miejscu oceny „z wychowania fizycznego" adnotację „zwolniony" lub dla uzyskania oceny należało spełnić inne warunki, niż sprawności i umiejętności ruchowe (np. udział w zajęciach korekcyjnych w klasach I-III, czy zaliczenie wykładów lub odbycie specjalnych kursów instruktorskich w szkołach wyższych (Madejski, 2013; Rutkowska i in., 2005). Stąd w wynikach prezentowanych pojawiają się opinie skrajne: od „nie było mnie na sali gimnastycznej, byłem gdzie indziej" – do „zawsze ćwiczyłem", choć w tym ostatnim przypadku odsetek respondentów aktywnie uczestniczących w lekcjach (z zapewne indywidualizowanymi zadaniami ruchowymi) jest najniższy w grupie A.

Poprzez kontakty z otoczeniem i działania własne każdy człowiek (bez względu na prezentowany poziom sprawności) kolekcjonuje doświadczenia życiowe, które pozostawiają trwały ślad determinujący sposób zachowań (Nowak, 2011). Gromadzenie owych doświadczeń mające miejsce również podczas podejmowania aktywności ruchowej w określonym środowisku stanowi jedną ze składowych wpływających na jakość życia jednostki (Kowalik, 1995). W procesie warunkującym tworzenie subiektywnego poczucia dobrostanu istotną rolę odgrywają wrażenia odbierane z otoczenia, przeżywane emocje oraz odczuwane nastroje. Wpływają one zarówno na postrzeganie świata zewnętrznego, własnego „ja" jak i przebieg interakcji społecznych (Maruszewski, 2000).

Określenie „atmosfera panująca na zajęciach wychowania fizycznego" w rzeczywistości odnosi się do relacji zawiązujących się w grupach szkolnych (rówieśnicy, nauczyciel, ale także warunków materialnych w czasie lekcji wychowania fizycznego). Zgodnie z teoriami psychologicznymi rzutują one na przyszłe zachowania w określonym obszarze: mogąc je w przyszłości wzmacniać lub osłabiać (Jarymowicz, 2010). Dlatego aspekt hedonistyczny, radość, zabawa, wzajemna życzliwość, ale i poszanowanie dla jasno określonych reguł rywalizacji, szacunek dla przeciwnika i osobistych osiągnięć doświadczany w trakcie wychowania fizycznego – to ważny prospektywnie czynnik trwałych zachowań. Zbyt rzadko wymieniali takie doświadczenia uczestnicy sondażu.

W uzyskanych wynikach badań zwraca uwagę fakt – że dla ponad 20% dorosłych niepełnosprawnych od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa (grupa A) atmosfera społeczna na lekcjach raczej nie sprzyjała umacnianiu pożądanych zachowań w obszarze aktywności fizycznej. Liczba wskazań opinii o najniższej wartości wg skali Likerta była istotnie najwyższa. Ta grupa badanych – jako uczniowie – najczęściej doświadczała nieżyczliwości i izolacji. Wskazań takich nie było natomiast w grupie respondentów z wzorowo ukształtowanymi zachowaniami rekreacyjnymi (grupa B). Oni też najczęściej (ponad 82%) wspominali doświadczanie radości, przyjaźni, wsparcia i szacunku. Takie emocje – w przypadku badanych z grupy A – były udziałem tylko ⅕ ankietowanych. Zaobserwować więc można wyraźne różnicowanie opinii o doświadczanych emocjach w czasie szkolnego wychowania fizycznego między grupami badanych.

Kwestię tą porusza w swej pracy Maher i in. stwierdzając, iż uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną są często wyłączani przez swoich rówieśników, a przez to zniechęcani do uczestnictwa w szkolnych zajęciach ruchowych. Co więcej zakładają oni, że taki rodzaj izolacji może stać się powodem pasywnej postawy i dobrowolnego uchylania się wobec aktywności fizycznej w przyszłości (Maher, Williams, Olds, Lane, 2007). Duża grupa uczestników z niepełnosprawnością w okresie szkolnym doświadczyła takich zachowań ze strony

kolegów i koleżanek w czasie nauki szkolnej za co można zapewne winić niedostateczny nadzór pedagogiczny lub brak właściwej interwencji wychowawczej nauczycieli. W tym obszarze podkreślić należy znamienną rolę odpowiedniego warsztatu pracy pedagogicznej, w którym potrzeba zarówno szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy umożliwiającej wszechstronne oddziaływanie, jak i szeregu kompetencji, aby prawidłowo rozpoznawać i realizować rzeczywiste potrzeb wychowanków (Pańczyk, 2005). Takie przekonanie znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych badaniach naukowych, które jednoznacznie potwierdzają, iż czynnikiem najsilniej determinującym pozytywną postawę nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie inkluzji jest poczucie poziomu własnych kompetencji w zakresie adaptowanej aktywności ruchowej. Adekwatnie ich brak, jest istotnym powodem mającym negatywny wpływ na nastawienie nauczyciela wobec nurtu włączenia edukacyjnego uczniów z niepełnosprawnością (Kienig, 2018).

Wnioski

1. Aktywność ruchowa osób z niepełnosprawnością trwałą (grupa A) cechuje się niską intensywnością i związana jest głównie z lokomocją (IPAQ).
2. Osoby z niepełnosprawnością trwałą (grupa A) istotnie rzadziej spełniają tzw. minimum zdrowotne aktywności ruchowej respondenci systematycznie uprawiający rekreację fizyczną (grupa B).
3. Ankietowani z niepełnosprawnością trwałą w niewystarczającym stopniu wykorzystują wartości zdrowotne i społeczne wynikające dla nich z różnych form aktywności ruchowej.
4. Odpowiedzialnością za aktualną bierność ruchową osób z niepełnosprawnością trwałą w dużej mierze obciążyć można system edukacji w kulturze fizycznej, który w przeprowadzonych badaniach własnych ostatecznie okazał się być prospektywnie nieefektywny.

5. W przyszłości należy zadbać by wychowanie fizyczne w większym stopniu spełniało potrzeby i oczekiwania uczniów z niepełnosprawnością oraz miało charakter włączający.

Literatura

1. Bąbka, J. (2015). Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 9-34.
2. Bednarczuk, G. (2014). *Wychowanie fizyczne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)*. W: N. Morgulec-Adamowicz, A. Kosmol, B. Molik (red.), *Adaptowana aktywność fizyczna dla fizjoterapeutów* (s. 109-111). Warszawa: PZWL.
3. Bednarz, E. (2015). Edukacja włączająca szansą dla rozwoju uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością. *Studia z Teorii Wychowania*, *4*(13), 81-96.
4. Dąbrowski, A. (2006). *Zarys teorii rekreacji ruchowej*. Warszawa: DrukTur.
5. Drabik, J. (1995). *Aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku.
6. Drygas, W., Gajewska, M., Zdrojewski, T. (red.). (2021). *Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jako zagrożenie i wyzwanie dla zdrowia publicznego. Raport Komitetu Zdrowia Publicznego Polskiej Akademii Nauk*. Warszawa: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny.
7. Gałecki, J., Kurpeta L., Cieśliński, I. (2014). Teachers' performance in relation to teaching of motor skills during lessons of physical education. *Polish Journal of Sport and Tourism*, *21*(1), 17-20. https://doi.org/10.2478/pjst-2014-0003
8. Gołubiew-Konieczna, M. (2015). *Dzieci z niepełnosprawnością ruchową w przedszkolu i szkole w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego*. W: M. Bidzan, Ł. Bieleninik, A. Szulman-Wardal (red.), *Niepełnosprawność ruchowa w ujęciu bio-psychospołecznym* (s. 439-454) Gdańsk: Harmonia.
9. Grabowski, H. (1987). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

10. Greenfield, J. R. F., Almond, M., Clarke, G. P., Edwards, K. L. (2015). Factors affecting school physical education provision in England: a cross-sectional analysis. *Journal of Public Health*, *38*(2), 316-322. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv032
11. Hood, N. E., Colabianchi, N., Terry-McElrath, Y. M., O'Malley, P. M., Johnston, L. D. (2014). Physical activity breaks and facilities in US secondary schools. *Journal of School Health*, *84*(11), 697-705. https://doi.org/10.1111/josh.12206
12. Jardzioch, A. B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, *3*(3), 193-205. https://doi.org/10.4467/24504564PMP.17.013.7035
13. Kałużny, K., Rokita, A. (2012). Zainteresowania aktywnością ruchową uczennic z gimnazjum integracyjnego. *Rozprawy Naukowe*, 31-34.
14. Kienig, A. (2018). Wychowanie fizyczne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przegląd badań. *Roczniki WSWFiT*, *4*(26), 62-73.
15. Kowalik, S. (1995). *Psychologiczne wymiary jakości życia.* W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka* (s. 38-39). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
16. Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*. Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
17. Loska, M. (red.). (2005). *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
18. Madejski, E. (2013). *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
19. Maher, C. A., Williams, M. T., Olds, T., Lane, A. E. (2007). Physical and sedentary activity in adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*(6), 450-457. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00450.x
20. Maruszewski, T. (2016). *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego.* W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 164-182). Gdańsk: GWP.
21. Muszyński, H. (1976). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

22. Nowak, A. (2010). Dyskryminacja osób niepełnosprawnych. *Polityka Społeczna*, 10, 12-16.
23. Nowak, B. (2011). *Jakość życia w kontekście niepełnosprawności*. W: A. Gaweł, B. Bieszczad (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji* (s. 141-162). Kraków*:* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,
24. Osiński, W. (2010). *Kontrola i ocena z wychowania fizycznego jako deklaracja światopoglądowa.* W: M. Bukowiec (red.), *Kultura fizyczna i edukacja: księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Henrykowi Grabowskiemu w 75. rocznicę urodzin* (s. 143-152). Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie.
25. Pańczyk, W. (2005). Wychowanie fizyczne według rozwojowo-zdrowotnych potrzeb dzieci i młodzieży. *Roczniki Naukowe*, 54, 105-117.
26. Rutkowska, E., Stawińska, T., Łuckiewicz, C. (2005). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w akademickim wychowaniu fizycznym*. W: K. Górniak (red.), *Korektywa i kompensacja zaburzeń w rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży* (s. 237-245). Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie – Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej.
27. Siwiński, W. (2000). *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
28. Tant, M., Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, *19*(2), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002
29. Tataruch, R., Marcinów, R., Tataruch, M. (2005). Praktyczna realizacja programu wychowania fizycznego aktywizująca uczniów o średniej i obniżonej sprawności ruchowej. *Roczniki naukowe Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu,* 54, 159-165.
30. Urych, I. (2018). *Kultura fizyczna w kształtowaniu bezpieczeństwa zdrowotnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
31. Wadsworth, D. D., Rudisill, E., Russell, J. A., McDonald, J. R., Pascoe, D. D. (2015). Providing Access to Physical Activity: The Intersection of Teaching, Outreach, and Scholarship. *Kinesiology Review*, 4, 409-415. https://doi.org/10.1123/kr.2015-0041

32. Wiszejko-Wierzbicka, D. (2012). Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. *Niepełnosprawność-zagadnienia, problemy, rozwiązania*, *3*(4), 71-86.
33. Wolny, B. (2010). A physical education teacher as a part of school health education. *Human Movement*, *11*(1), 81-88. https://doi.org/10.2478/v10038-010-0009-z
34. Woynarowska, B., Mazur J., Oblacińska, A. (2015). Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce. *Hygeia Public Health*, *50*(1), 183-190.
35. Woynarowska, B., Pułtorak, M., Wojciechowska, A. (1993). *Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce.* Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
36. Wyczesany, J., Gajdzica, Z. (2005*). Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
37. Wysokińska, D. (2014). *Wybrane aspekty organizacji wychowania fizycznego uczniów z niepełnosprawnością.* W: E. Rutkowska, M. Płaszewski (red.), *Aktywizacja osób z niepełnosprawnością: wybrane problemy medyczne i kultury fizycznej* (s. 182-192). Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej.
38. Zacharuk, T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
39. Zamkowska, A. (2011). *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 24-34). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas".