

Znormalizowana dysfunkcjonalność: przedmiot wychowania fizycznego przeciwko współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym

Bartosz Celmer / Uniwersytet Gdański

e-mail: bartosz.celmer@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9534-5663

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy problemów wśród młodzieży (takich jak rosnąca nadwaga i liczba zwolnień z WF, mała aktywność fizyczna), którym przeciwdziałać mają zajęcia wychowania fizycznego. Tekst stanowi alternatywę wobec dominującego dyskursu odpowiadź na pytanie, dlaczego problemy te nie zanikają, a wręcz się pogłębiają. Opiera się na przeglądzie literatury naukowej, a także na własnych badaniach eksploracyjnych. W ramach dominującego dyskursu wychowaniu fizycznemu przypisuje się niezwykle istotną rolę w zwalczaniu wielu cywilizacyjnych wyzwań. Według tezy tego artykułu faktyczny stan – na co wskazują również dane zawarte w literaturze – może być zupełnie odmienny: wychowanie fizyczne jako przedmiot szkolny w najlepszym wypadku nie ma pozytywnego wpływu, a w najgorszym samo generuje problemy, z którymi ma walczyć, a także inne kłopoty. Ta dysfunkcjonalność pozostaje w ukryciu z powodu utrzymującego się powszechnego dogmatyzmu wokół tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: **Rekreacja, sedentarny styl życia, wychowanie fizyczne, edukacja zdrowotna, unikanie zajęć WF.**

Normalized dysfunctionality: the subject of physical education against modern civilization challenges

Abstract

This paper analyses the academic discourse regarding the problems of increasing overweight among young people, their low physical activity and their dismissal from P.E. lessons. It provides an alternative answer to the question of why these problems are not disappearing, but are in fact getting more severe. It is based on a review of academic literature, as well as on the author's own exploratory research. Within the prevailing discourse, physical education is attributed with an important role in combating many health challenges. According to the thesis of this article, the reality – as the data in the literature often already indicate – may be quite the opposite: physical education as a school subject at best has almost no positive impact, and at worst generates by itself the problems it is supposed to combat, as well as others. This dysfunctionality remains hidden because of the persistent and widespread dogmatism surrounding the subject.

Keywords: **Recreation, sedentary lifestyle, physical education, health education, P.E. avoidance.**

1. WPROWADZENIE

Temat słabej kondycji fizycznej młodzieży jest od dawna obecny w przestrzeni publicznej (np. Zaleski-Ejgierd, 2014). Za główne przyczyny takiej sytuacji uznaje się wyzwania cywilizacyjne w postaci konsumpcyjnego stylu życia powiązanego z rosnącym spożyciem wysokokalorycznych produktów (Starczewska i in., 2015) oraz czas spędzany przed ekranami (Robacha i Kostrzyńska, 2014). Wychowanie fizyczne (WF) uważa się często za jedną z głównych linii obrony w walce z tymi zjawiskami (Lizak, 2014). Mimo kolejnych reform WF wciąż jednak nie znaleziono odpowiedniego remedium na te zagrożenia. Jednocześnie przyrastała liczba zwolnień lekarskich z tego przedmiotu (Batorzyńska i Nowacka, 2018), co dowodzi jego istotności w walce z zagrożeniami cywilizacyjnymi. Brak skutków kolejnych reform i zmian programowych odczytuje się z kolei jako potwierdzenie skali zagrożeń, z którymi muszą się zmagać osoby prowadzące WF. Istnieje też inna możliwość: przedmiot sam w sobie jest dotknięty wadami, które nie tylko uniemożliwiają skuteczną walkę ze wspomnianymi zagrożeniami, ale je wręcz reprodukują, a także przyczyniają się do innych dysfunkcji. Jak to możliwe, żeby taki stan rzeczy pozostał niezauważony? To prowadzi do pytania o stan wiedzy eksperckiej dotyczący przyczyn złej kondycji fizycznej kolejnych roczników i rosnących zwolnień z WF-u oraz faktycznego funkcjonowania tego przedmiotu.

2. RAMY DISKURSU

Wątpliwości i zastrzeżenia do jakości zajęć WF są oczywiście obecne w przestrzeni publicznej, a odbieganie tego przedmiotu od standardów dotyczących lekcji jest tajemnicą poliszynela. Zainteresowała się tym dwukrotnie Najwyższa Izba Kontroli (2009, 2012). Obie kontrole dały wyniki negatywne. Pierwszy raport (Najwyższa Izba Kontroli, 2009) wskazał między innymi na różnego typu nieprawidłowości związane z programami nauczania w 55% kontrolowanych placówek, a także stosowane często niejasne kryteria oceniania. Kontrola objęła również jakość kształcenia na Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie stwierdzono między innymi powszechny brak nauczania do drugiej specjalności oraz niepełną realizację niektórych przedmiotów lub jej całkowity brak. Drugi raport (Najwyższa Izba Kontroli, 2012) nie wykazał żadnej pozytywnej zmiany, a do listy zarzutów doszła jeszcze negatywna ocena wdrażania nowej podstawy programowej.

Opinie NIK w żadnej mierze nie wstrząsnęły systemem edukacji. Kolejne propozycje zmian oscylują wciąż wokół tych samych postulatów. Według stawianej tu tezy jest to efekt dogmatycznego podejścia do WF-u wszystkich środowisk, w tym odpowiedzialnych zarówno za kontrolę przedmiotu, jak i krytyczną refleksję nad nim.

Na tę dominującą narrację składa się nie tylko opinia środowiska sportowego, ale także szerzej, opinia publiczna oraz polityka wobec sportu, a przede wszystkim legitymizujący dyskurs akademicki, który – wpisując się wciąż w agendę i zdroworozsądkowe tezy innych środowisk – nie uzyskuje w tej sferze odpowiednio krytycznej autonomii i powiela błędne diagnozy. W ten sposób nad WF-em roztaczany jest parasol ochronny.

Specyfikę tego dyskursu akademickiego możemy prześledzić na podstawie przeglądu opublikowanych w latach 2000-2021 artykułów naukowych dotyczących zajęć WF w kontekście frekwencji na lekcjach, zmian programowych, problemów zdrowotnych i otyłości oraz sedentarnego stylu życia, skupiając się na przedstawionych wnioskach i rekomendacjach oraz kwestiach, które spychane są na drugi plan lub ignorowane¹.

Część prac dostarcza głównie surowe dane. Dotyczą one aktywności, problemów zdrowotnych, wiedzy na temat zdrowia, spędzania czasu przed TV i komputerem, etc. Mimo braku znaczących wniosków zazwyczaj dane te potwierdzają ogólny zły stan zajęć WF. Inne dotyczą zarzutów, głównie samej młodzieży. Część autorów zwraca uwagę na problemy tego przedmiotu, ale notorycznie sprowadza je do kwestii ilościowych (potrzeby większej liczby szkoleń i nakładów na infrastrukturę), ewentualnie podniesienia prestiżu zawodowego osób uczących WF. Wreszcie w ramach części opracowań daje się zauważyć pewne dysfunkcje nieodłącznie związane z WF-em (Tataruch, Marcinów i Tataruch, 2005; Nowak, 2011; Nowak i Kuśnierz, 2014; Nowak, 2016; Ostrowska, 2016)², jednak w ramach tego podejścia przyczyn problemów dopatruje się głównie w specyfice wyzwań, z którymi WF musi walczyć oraz w złym zarządzaniu (nieodpowiednie programy, niedofinansowanie), z góry przypisując przedmiotowi szereg pozytywnych funkcji, które wymagają zachowania³. Tym samym pewne wnioski ulegają samoograniczeniu

¹ Publikacje wyszukane zostały przy pomocy bazy Google Scholar. Odnosiły się do tematów sedentarności i niskiej frekwencji na zajęciach WF w Polsce oraz związanych z tym zmian programowych. Pochodziły z lat 2000-2021. Łącznie zakwalifikowano w ten sposób 91 publikacje. Autorzy to głównie specjaliści od zdrowia publicznego, wychowania lub sportu. Mimo że wyszukiwanie niemal na pewno nie objęło wszystkich prac z zakresu tego tematu, przegląd jest na tyle obszerny, a dyskurs na tyle jednolity we wnioskach, że możemy mówić o jego powszechności. 61 z tych prac jest cytowanych w niniejszym artykule zarówno w sposób krytyczny, jak i przy powoływaniu się na zawarte w nich dane.

² Najbardziej krytyczny tekst dotyczący zajęć WF, który ukazał się w Polsce to przedruk z prasy zagranicznej: Casazza i in. (2013).

³ Co symptomatyczne, tego typu przekonania zawarte są też w krytycznych raportach NIK.

z powodu wykładni funkcjonalności tego przedmiotu. Podobieństwa w założeniach i stawianych diagnozach istnieją bez względu na profil naukowy i afiliacje autorów. Z tego powodu ostatecznie można mówić o stosunkowej jednolitości tego dyskursu, którego charakterystyka – w tym specyficzne interpretacje i przemilczenia – omówione zostały poniżej.

3. DOGMAT MULTIFUNKCJONALNOŚCI

W narracji dotyczącej wychowania fizycznego na pierwszy plan wysuwa się bardzo powszechna percepcja tego przedmiotu jako multifunkcjonalnego narzędzia wychowawczego nie tylko w dziedzinie fizyczności, ale też całej osobowości i charakteru. WF miałyby: wzmacniać prozdrowotny styl życia i poczucie odpowiedzialności za własne zdrowie (Kaczor-Szkodny i in., 2016); wprowadzać w system wartości kultury fizycznej, wartości zdrowotnych i osobowościowych (Wartecka-Ważyńska, 2016); kształtować postawę prozdrowotną i potrzebę aktywności ruchowej, potrzebę aktywności dla przyjemności, chęci sprawdzania własnych potrzeb i chęć bycia zdrowym (Pocztarska-Dec, 2011). Lekcje WF są postrzegane jako inne niż pozostałe, stanowią „aktywny wypoczynek” i „atrakcyjny przerywnik w pracy umysłowej”, mogą służyć resocjalizacji, nauce gry fair-play, dają szansę na odreagowanie lub wręcz neutralizację stresu, kompensację dla przedmiotów siedzących, czy nawet kontrolowane wyładowanie agresji (Brudnik, 2009).

Również przy przedstawianiu pozytywnych skutków aktywności fizycznej czy też uprawiania sportu łatwo utożsamia się je wprost z WF-em lub przedstawia jako z niego wynikające. Tym samym WF usprawniały też: procesy myślowe, pamięć, koncentrację, zdolności poznawcze, czy też redukowałam lęk i depresję (Kozłowska, Kowalczyk, i Marzec, 2015a); a nawet wpływał na prestiż i poszerzenie kręgu znajomych (Wartecka-Ważyńska, 2016). Uprawianie sportu ma wspomagać naukę kooperacji i rywalizacji, dyscypliny, a także uczyć samokontroli, krytycyzmu, racjonalności, rozwijać refleksję, wpływać na bycie pomocnym oraz pomagać w podniesieniu całościowej średniej ocen w szkole (Zajac, 2013). Nauka poprzez gry sportowe ma uczyć przestrzegania reguł oraz przeżywania sukcesów i porażek (Robacha i Kostrzyńska, 2014), a także kształtować pracę w grupie (Sadovnicova i Czepiel, 2013). Te listy zalet stanowią skuteczną podstawę związaną z roszczeniami co do istotności przedmiotu, jednak tak wszechstronne właściwości nie znajdują odpowiedniego udokumentowania empirycznego – przyjmuje się je z góry.

Założenie multifunkcjonalności pozwala na przechodzenie od jednej zalety do drugiej i generowanie kolejnych. W ten sposób w ostatnim czasie wuefistów wskazuje się jako najlepszych nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej (Gorzowski i Strupińska-Thor, 2017), która ma pomóc w uświadomieniu młodzieży zalet aktywności fizycznej. Tyle że ta świadomość potrzeb ćwiczeń już istnieje. Z badań Dariusza Iwaniaka (2015) wynika, że 75% młodzieży zdaje sobie sprawę z pozytywnego wpływu aktywności fizycznej na zdrowie, a za problem braku ćwiczeń uznają przede wszystkim brak czasu wolnego na aktywność fizyczną. Inne badania również potwierdzają, że młode osoby dosyć dobrze zdają sobie sprawę z pozytywnego wpływu aktywności fizycznej na zdrowie (Puszczalowska-Lizis i Kułaga, 2016; Starczewska i in., 2015; Dąbrowska, Cybulski, Konopka, i Krajewska-Kułak, 2017)⁴.

Chęć podejmowania aktywności fizycznej w przyszłości wyrażało ponad 80% respondentów innego z badań (Kurpeta, Zaradkiewicz, i Gałęcki, 2010). Także duży odsetek młodzieży uczestniczy w zajęciach pozaszkolnych (Iwaniak, 2015). Świadomość przyczyn otyłości jest też porównywalna wśród młodzieży zarówno otyłej, jak i nie (Krajewska-Siuda, Nowak, Matusik, Wypych-Ślusarska, i Małecka-Tendera, 2009). Wiedza z zakresu zdrowia mogłaby być zapewne większa, ale to nie jej brak stanowi problem. Powody niepodjęcia tej aktywności, czy też unikania WF-u, leżeć muszą w innym miejscu.

Zastane dane podważają też zero-jedynkowy wniosek o prostym związku zwolnień z WF z kondycją: chociaż zwalniają się częściej dziewczęta (np. Kaczor-Szkodny i in., 2016), to chłopcy mają większe problemy z nadwagą (Narodowy Fundusz Zdrowia, 2019). Dzieje się tak, mimo że średnia aktywność fizyczna (według deklaracji) u chłopców jest większa (Dzielska i Nałęcz, 2013). Według Wiesława Osińskiego (2010) 37% chłopców spędza za dużo czasu przed ekranami, a w przypadku dziewcząt już tylko 25%.

Inne badania wskazują, że udział w zajęciach WF nie ma wpływu na różnice w masie ciała, ma je aktywność poza szkołą (Ścibor i Góra, 2012), co kazałoby podejrzewać, że WF jest w tej materii bez znaczenia. Jednak jest traktowany jako istotna część składowa sukcesu nawet w przypadku tych osób, którzy aktywność fizyczną uprawiają zupełnie od niego niezależnie. Tym samym pozytywne skutki płynące z własnej inicjatywy uczniów, jeśli się pojawiają, zostają uznane za sukces WF-u, natomiast jeśli się nie pojawiają, za efekt dramatycznej sytuacji społecznej.

Pod tym względem również przekształcenia WF w kierunku większej dowolności zajęć de facto utrwalają najbardziej dysfunkcjonalne elementy stanu obecnego (i dlatego nawet najbardziej krytyczne głosy mimo wszystko wciąż wpisują się w ten dyskurs), w tym przede wszystkim jego nielekcyjność⁵ głęboko osadzoną w tradycji tego przedmiotu. Wiąże się z nią specyficz-

⁴ Wiedzę tę czerpią jednak z innych źródeł niż WF. Tak więc ten niczego nie wnosi, nie jest źródłem informacji, których młodzież nie może zdobyć i których nie zdobywa gdzie indziej.

⁵ Brak cech typowych dla lekcji szkolnych: systematycznie realizowanego programu i systematycznego oceniania postępów z jego realizacji.

na pozycja zajęć, która sprawia, że WF jest niewrażliwy na reformy i zmiany programowe lub wręcz takie propozycje sprzyjają jeszcze bardziej jego nielekcyjności⁶.

WF z jednej strony ma niemalże monopol na właściwe wdrażanie do aktywności fizycznej, z drugiej strony jednak spycha odpowiedzialność na uczniów i ich rodziców, których zobowiązuje do podejmowania odpowiednich inicjatyw we własnym zakresie. Pod tym względem WF też jest przedmiotem wyjątkowym: bez prywatyzacji sfery sportu i rekreacji nie jest w stanie osiągnąć swoich celów, mimo że posiada na nie wyłączność, ale każdą indywidualną inicjatywę traktuje jako swój sukces.

Proponowane rozwiązania są zazwyczaj w najlepszym wypadku mglistymi hasłami: nowoczesność, partnerstwo między uczniami i nauczycielami, „indywidualizacja” przez wybór zajęć, (Spunda, Węgrzyn, i Ratajczak, 2019; Grzywacz, 2011); promowanie i zachęty do aktywności fizycznej i propagowanie sportu (Sybilski, Tolak, Wolniewicz, i Suchcicka, 2007). Wreszcie, po prostu jeszcze więcej zajęć WF (Mańczak i Raciborski, 2013). Biorąc pod uwagę już istniejącą świadomość potrzeby ćwiczeń wszystkie te rozwiązania to w najlepszym razie wyważanie otwartych drzwi.

Niekiedy sugerowane są reformy wzorowane na innych krajach, na przykład Australii (Urniał i Jurgielewicz-Urniał, 2019). Duża aktywność fizyczna i lepsza kondycja fizyczna obywateli danego kraju nie musi jednak świadczyć o tym, że to zasługa odpowiednio prowadzonych zajęć WF. Podejście do rekreacji może być zakorzenione kulturowo, a zajęcia WF o lepszej jakości mogą być wynikiem tego zakorzenienia, a nie odwrotnie. Nie wyklucza to w żadnym stopniu możliwości, że w tych krajach WF także będzie posiadał podobne – i tak samo ignorowane – dysfunkcje.

Przy ciągłym potwierdzaniu potencjalnych pozytywów przez własne środowisko, opinię publiczną i środowisko akademickie, wszelkie wykrywane negatywne aspekty, jeśli w ogóle są wspomniane, mogą wydawać się stosunkowo niewielkim kosztem ubocznym. Można wręcz je traktować jako efekty niedoceny WF-u jako przedmiotu szkolnego i tym samym nie poddawać krytycznej interpretacji. Wszystkie alarmujące wyniki i dane tracą znaczenie – przy tylu korzyściach płynących z uprawiania sportu najwyraźniej oplacają się nawet źle prowadzone zajęcia.

4. SPORT VS REKREACJA

W ramach typowych rozwiązań na poprawę kondycji młodzieży – obok tradycyjnego już nacisku na zwiększanie ich liczby do skutku – w ciągu ostatnich 20 lat istotną rolę odgrywa wątek ich uatrakcyjnienia poprzez przejście od sportu do rekreacji (Tataruch, i in., 2005). Nastawienie na sport wyczynowy i zawodowy faktycznie nie wydają się umożliwiać szerokim warstwom społecznym uczestnictwa w codziennej aktywności fizycznej.

Również ta kwestia nie jest jednak dostatecznie sprobematyzowana, a rozróżnienie między sportem a rekreacją nie wydaje się wystarczająco jasne. Nie widać też, żeby istniała faktyczna chęć dokonania takiego klarownego cięcia. Jest tak z co najmniej trzech powodów. Rekreacja w ramach WF jest wciąż oparta głównie o dyscypliny sportowe, te – szczególnie wśród chłopców – cieszą się bardzo dużą popularnością, a zajęcia jednocześnie mają być dopasowane do zainteresowań uczniów (Wawrzyniak, Rokita, i Ściślak, 2013). Sport cieszy się też zainteresowaniem samych WF-istów. Istotną rolę odgrywa także to, że – jak już zostało wspomniane – sportom zespołowym wciąż przypisuje się pozytywne właściwości, więc nie wskazuje się dostatecznych powodów, żeby z nich zrezygnować⁷.

Niechęć uczniów wobec WF tłumaczona bywa też zbyt wysokimi wymaganiami (Zalech, 2013). Tego typu podejście daje dal-
sze alibi dla nielekcyjności, przerzucając po raz kolejny odpowiedzialność na uczniów. Tymczasem to właśnie brak tych wymagań i brak ich usystematyzowania należałoby rozpatrywać jako problem, z którym przecież żaden inny przedmiot⁸ nie musi się borykać w takim stopniu. Żaden inny przedmiot też nie mógłby po prostu zrezygnować z wymagań. Tymczasem w ich miejsce na WF-ie pojawia się nielekcyjna rozrywka, która sprowadza się zazwyczaj do przypadkowego uprawiania dyscyplin sportowych (dodatkowo pozwala to na łatwe spełnianie innego, stawianego obecnie wysoko kryterium, jakim jest urozmaicenie zajęć). Tymczasem rozrywka w formie gier sportowych stanowi ukoronowanie niejasności kryteriów oceniania tego przedmiotu.

Pojawiająca się czasem krytyka zbyt wysokiego nacisku na sport, a za małej prozdrowotności (Kurpeta i in., 2010; Nowak, 2013) jest więc właściwa, jednak znowu skupiona głównie na ilościowym przezwyciężeniu problemów: szkoleniach i infrastrukturze, tym samym też nie wychodzi poza standardową retorykę. Określanie tego stanu przejścia od sportu do rekreacji jako kryzysu (Nowak, 2011) byłoby słuszne, gdyby wcześniejsze podporządkowanie sportowi faktycznie spełniało jakieś funkcje, ale sama zmiana jest przyznaniem, że te funkcje nigdy nie istniały – jeśli mamy do czynienia z kryzysem, to nie tymczasowym, a permanentnym. A jednak, mimo trwania tego kryzysu, funkcje się mnożą.

⁶ Dlatego też na przykład dostrzeganie niejasności oceniania na tym przedmiocie prędzej zostanie potraktowane jako jego kolejna wyjątkowość, świadcząca o stojącym przed nim wyzwaniach niż kwestia krytyczna, wymagająca rozwiązania.

⁷ Istnieje również cała sieć utrwalonych powiązań – między sportem w sferze prywatnej a WF-istami, często przecież zaangażowanymi w lokalne struktury sportowe – która może się przyczyniać do obecności tego rozmycia. Także ta kwestia nie spotkała się do tej pory z dostatecznym zainteresowaniem naukowym.

⁸ Pomijając religię, którą według autora trudno nawet uznać za nielekcję, jednak wychodzi to poza temat tej pracy.

Z przejściem do modelu rekreacyjnego wiąże się również kwestia indywidualizacji na zajęciach, a zatem możliwości ich wyborów w celu dopasowywania do potrzeb i upodobań uczniów. W warunkach masowego szkolnictwa może się to tylko dalej sprowadzać do wyboru gry przez większość, a więc de facto legitymizuje stan trwający od lat.

Te rozwiązania mają też zażegnać problem niskiej frekwencji, który jest traktowany jako problem priorytetowy (Lizak, 2014). Ma temu służyć rzekome dopasowywanie się do potrzeb, wymogów, ale też i upodobań uczniów, a nawet przez prelekcje dla rodziców na temat zalet WF (Batorzyńska i Nowacka, 2018), czy też uwarunkowanie uczniów do czerpania przyjemności z aktywności fizycznej (Kozłowska i in., 2015a). Żaden inny przedmiot nie wydaje się wymagać takich prelekcji. Sugeruje to, że sensowność tych zajęć nie ma być udowadniania w praktyce, a wpajana ideologicznie.

Tak jak wcześniej programy nigdy nie były realizowane, tak koncepcja rekreacji i rozrywki w połączeniu z indywidualizacją stanowią tylko kolejne mechanizmy rozmywania i utrwalania obecnych od dawna działań. Faktyczne przyczyny zwolnień nie są w ogóle analizowane. Z tych powodów ostatecznie nawet najbardziej krytyczni autorzy (Nowak, 2016) nie dotykają sedna problemu, skupiając się na potrzebie przejścia do modelu rekreacyjnego. Bez zerwania z dogmatem funkcjonalności WF-u nie da się osiągnąć należytego krytycyzmu.

5. OCZYWISTOŚĆ PRZYCZYN

Założenie o związku między sedentarnym stylem życia, a brakiem aktywności fizycznej jest zero-jedynkowe: im większy sedentarny tryb życia mierzony czasem spędzonym przed jakimś typu ekranem tym mniejsza aktywność fizyczna. Nic nie wskazuje jednak na to, żeby osoby spędzające tak czas byłyby z założenia bardziej niechętne zajęciom WF – jak już zostało wspomniane wcześniej, to chłopcy spędzają więcej czasu przed komputerem, a jednocześnie są bardziej aktywni fizycznie (Milewska, Wiśniowska-Szurlej, Rejman, Ćwirlej-Sozańska, i Wilmowska-Pietruszyńska, 2016) – autorzy jednak nie wyciągają z tego intrygującego odkrycia wniosków, które przeczyłyby oficjalnej wykładni. Ewelina Kozłowska, Anna Kowalczyk i Agnieszka Marzec (2015a) stwierdzają po prostu, że najbardziej zagrożone są kobiety, tylko na podstawie ich większej niechęci do zajęć WF, pomijając dane dotyczące ich faktycznego zdrowia i posiadanej wiedzy, które stawiają je pod każdym względem ponad chłopcami.

Wszystko wskazuje na to, że motywacją do ćwiczeń na WF-ie wykazują się przede wszystkim osoby z już wyższą sprawnością fizyczną (Kostecka, 2005, s. 118-128), więc WF ich i tak nie motywuje. Co więcej, według Moniki Ścibory i Angeliki Góry (2012) brak jest istotnych statystycznie różnic ze względu na uczestnictwo w zajęciach WF między otyłymi, a nieotyłymi. Różnica ta pojawia się dopiero w związku z zajęciami pozaszkolnymi – co jasno sugeruje kompletną nieskuteczność WF-u. I także w tym przypadku konkluzja mówi tylko o potrzebie promocji zdrowego stylu życia i skutecznych programów edukacyjnych.

Krytyka ze strony tego dyskursu jest notorycznie skierowana poza samo środowisko WF-sitów i środowisko sportowe. Uwagi pod adresem samych nauczycieli WF są często zestawiane z usprawiedliwieniami środowiskowymi. Jednocześnie uczniom potrafi się postawić zarzuty niewy edukowania, niedostrzegania przez nich własnych problemów i obarczania winą nauczycieli WF-u (Karasiński, 2015). Argumentacja ta sugeruje, że winienie wuefistów to wręcz pewnego rodzaju zemsta ze strony uczniów. Taka retoryka z kolei niweluje problem złych ocen wystawianych im przez uczniów. Co najmniej mile widziane jest też – jeśli nie wymagane – posiadanie gotowych umiejętności z tego przedmiotu przed rozpoczęciem jego nauki.

Z krytyką spotyka się też postawa rodziców, którzy rzekomo nie wpajają dzieciom właściwych nawyków i wartości zachęcających do aktywności fizycznej (Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010; Przewęda, 2009). Krytykuje się też nauczycieli innych przedmiotów za brak takich zachęt i brak kondycji fizycznej (Rottermund, Knapik, Saulicz, i Myśliwiec, 2014).

Warto w tym momencie wspomnieć, że sami nauczyciele WF nie wykazują się najlepszymi nawykami zdrowotnymi (Lipowski i Szczepańska-Klunder, 2013). Według badań Anny Romanowskiej-Tołoczko (2011) wśród studentów różnego typu uczelni to studenci AWF-ów najczęściej sięgali po alkohol⁹, co przy okazji wskazuje, że sport może jednak iść w parze z innymi – także niezdrowymi – upodobaniami.

Obok tych wszystkich przeszkód zajęcia WF muszą się też rzekomo mierzyć z brakami sprzętowymi i infrastrukturą (Lenik, 2018). Nie zauważa się, że w ciągu ostatnich trzydziestu lat infrastruktura uległa już znacznej poprawie i rozbudowie, ale nie przełożyło się na to zmianę postaw. Zupełnie jakby oczekiwano jakiegoś „punktu wrzenia”, kiedy tylko nastąpi odpowiednie nasycenie¹⁰. Tymczasem zapewnienie podstawowych możliwości rekreacyjnych nie wymaga dużych nakładów na sprzęt i infrastrukturę. W wielu przypadkach nie wymaga wręcz żadnych nakładów. Być może wcale nie wiąże się to z potrzebą dopasowania do wymagań uczniów, ale z własną nieumiejętnością zerwania ze sportem.

Krytyka WF jako przedmiotu zazwyczaj zamyka się w uznaniu go za nie w pełni wykorzystane narzędzie (Szkudlarek,

⁹ Mimo że według tych samych badań mają jednocześnie najniższy poziom stresu.

¹⁰ Trzeba zauważyć, że uczniowie też skarżą się w pierwszym rzędzie na braki sprzętowe, ale obok tego także na postawę wuefistów (Karasiński, 2015, s. 147). Wskazywanie na braki sprzętowe przez uczniów można uznać za efekt tendencyjności podyktowany tym, jak od początku uczniowie rozumieją ten przedmiot. Takie odpowiedzi odwracają też uwagę od istoty problemu.

Kaźmierczak, Kowalska, 2016), przedmiot wartościowy i funkcjonalny, wymagający doskonalenia i doszkolenia kadry, podniesienia jej świadomości i (znowu) zwiększania ilości sprzętu sportowego i polepszenia infrastruktury (Kozłowska i in. 2015a).

Najbardziej krytyczny głos, jaki pojawił się w polskim dyskursie akademickim, to i tak przedruk zagranicznego artykułu (Casazza i in., 2013), który wprost określa pozytywny wpływ WF na aktywność fizyczną jako mit. Ten głos nie miał jednak żadnego znaczenia, nie ma do niego żadnych, choćby polemicznych, odniesień. Analizy dostrzegające niejasność zajęć WF, która może zniechęcać uczniów o słabej czy też średniej kondycji (np. Tataruch i in., 2005), są nie tylko wyjątkami od tej reguły, ale też nie płynię z nich wciąż dostateczna krytyka poza dalszą potrzebą ilościowych zmian: więcej szkoleń, więcej sprzętu, więcej infrastruktury, ewentualnie kolejne zmiany programów nauczania, które jednak do faktycznej realizacji wymagałyby nadzwyczajnych, stałych i długotrwałych środków wdrażania i kontroli¹¹.

6. PRZYJEMNOŚĆ I ZADOWOLENIE

Trudno byłoby również opierać ocenę jakości nauczania i sensowności programowej jakiegokolwiek innego przedmiotu, bazując głównie na zadowoleniu z niego uczniów, a jednak jest to możliwe w przypadku WF. Prowadzone na ten temat badania wykazują w niektórych wypadkach nawet duże zadowolenie młodzieży (Papla i in., 2019; Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010), co ma stanowić potwierdzenie sensowności tych zajęć. Usprawiedliwieniem dla takiego stanowiska miałyby być teza jakoby pozytywne doświadczenia z okresu dzieciństwa i młodości z aktywnością fizyczną miały się przekładać na późniejszą chęć do ćwiczeń (Bochenek i Grabowiec, 2013). Janusz Milczarek (2019) twierdzi wręcz, że młodzież na zajęciach WF „z założenia powinna się dobrze bawić i wypoczywać”.

Podejście to wydaje się co najmniej dziwne. Po pierwsze zdanie uczniów (często mierzone tendencyjnymi pytaniami) w tym przypadku ma znaczenie, podczas gdy w wielu innych jest pomijane i ignorowane. Czy na przykład niska frekwencja na zajęciach nie jest też przejawem zdania, z którym powinniśmy się liczyć? Po drugie, jeśli udaje się mierzyć całkiem wysokie zadowolenie, to skąd kryzys frekwencji? Po trzecie, jeśli WF ma walczyć z hedonizmem (który jest wymieniany jako jedno z głównych zagrożeń stojących za np. spędzaniem czasu przed ekranami), to tym bardziej dlaczego ma zwracać uwagę na zadowolenie uczniów? Istnienie pewnej puli zadowolonych z zajęć WF uczniów nie gwarantuje niczego; wciąż istnieją niezadowoleni, a problem z frekwencją może dotyczyć tak jednych, jak i drugich. Po czwarte trudno oczekiwać od uczniów rozumienia faktycznej funkcji przedmiotu, a poziom tego rozumienia nie może być wyrażony w ramach odpowiedzi dotyczących upodobań.

Deklaracje związane z lubieniem przedmiotu faktycznie mogłyby napawać optymizmem: według jednego z badań twierdzi tak 78% uczniów, ale tylko 46% chciałoby zwiększenia godzin (Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010). Z tych samych badań wynika, że 70% nagminnie spędza czas w sposób sedentarny, przed komputerem i telewizorem, wśród przyczyn wskazując lenistwo (21%) i brak mobilizacji (30%). Również według badań Marty Mandziuk i Heleny Popławskiej (2014) młodzież wymienia własne lenistwo na drugim miejscu obok innych przyczyn braku aktywności fizycznej, takich jak brak czasu i osoby współcwiczącej. Tak więc młodzi ludzie sami internalizują wytłumaczenie hedonistyczne, szczególnie że żadna inna możliwość wyjaśniająca ich zachowania mogła im nigdy nie zostać przedstawiona.

Największą niechęć do WF wykazują dziewczęta ze szkół średnich (Górna-Łukasik i Ziemia, 2019). Jednocześnie według Marii Zięby, Wioletty Ławskiej i Grażyny Dębskiej (2011) wiedza na temat zdrowia jest wyższa wśród dziewcząt niż wśród chłopców, więc to nie poziom wiedzy z tego zakresu decyduje o chęci do udziału w zajęciach WF. Na różnicę na korzyść dziewcząt pod tym względem zwracają też uwagę Aleksandra Niewierska, Aleksandra Sowada, Dorota Silarska i Dorota Różańska (2016), ale z racji ogólnie słabego wyniku w tych badaniach, prowadzi to tylko kolejny raz do wniosku o potrzebie zachęcania uczniów do uczestnictwa w zajęciach WF przez „zwiększenie atrakcyjności zajęć”. Również według Ewy Puszczalska-Lizis i Marzeny Kułagi dla większości badanych, bez względu na płeć, sprawność fizyczna ma duże znaczenie. Z kolei badania Sławomira Światały i Katarzyny Bukowskiej (2016) pokazują, że uczniowie mogą mieć niezależnie od płci dużą chęć do ćwiczeń. Nie należy jednak z tego wyciągać wniosku, że mają chęć do uczestnictwa w WF-ie. Wskazuje to, że aktywność fizyczna i WF nie muszą być dla uczniów w praktyce tożsame. Dziewczęta mają też zdecydowanie większe chęci do aktywności indywidualnej niż zorganizowanej, w przeciwieństwie do chłopców (Bartoszewicz, Wieczorek, Gandziarski, 2014), co może także tłumaczyć ich większą niechęć do WF-u, gdzie zdecydowanie przeważa aktywność zorganizowana (de facto sport), ale może też częściowo tłumaczyć ich lepszą kondycję.

Inne dane wskazują, że ćwiczący z przymusu ostatecznie tylko nieznacznie rzadziej podejmują aktywność fizyczną w życiu dorosłym (Kozłowska, Kowalczyk, Rząca, i Kocka, 2015b), tak więc wniosek, że wymagane jest lubienie tego przedmiotu (w związku z czym należy do lubienia uczniów zmusić) nie ma żadnego uzasadnienia. Można wręcz z dużym prawdopodobieństwem założyć, że to przymuszający charakter, przy całkowicie nielekcyjnym stylu zajęć, zraża do aktywności fizycznej część uczniów, podczas gdy pozostałym nic nie daje.

WF nie tylko wydaje się nie mieć wpływu na świadomość potrzeby ćwiczeń, ale możliwe, że nie ma nawet większego wpływu na ogólny poziom ruchu. Z badań wykonanych przez Andrzeja Mikulskiego, Annę Zwierzchowską i Dorotę Groffik (2017)

¹¹ Nie tylko kwestia ewentualnych kosztów każe pytać o sens, ale także samo założenie konieczności wykonywania tych funkcji przez WF.

wynika, że ilość godzin WF na wybranej próbie z kilku szkół ponadgimnazjalnych nie zwiększyła łącznej ilości kroków wykonywanych przez uczniów w ciągu tygodnia. Również osoby ze zwolnieniami z WF-u uprawiają sport poza szkołą (Milczarek, 2019), co oznacza, że niechęć do WF nie musi się wiązać z niechęcią do aktywności fizycznej, co dodatkowo podważa argument o lenistwie. Można znowu postawić zupełnie odwrotny wniosek: brak systematyczności w ćwiczeniu na WF-ie przez uczniów to raczej efekt niesystematyczności tego przedmiotu. Ten sam Milczarek (2019), będący wuefistą, stwierdza, że ważniejsze niż realizacja programu jest lubienie tego przedmiotu przez uczniów i wszystkie środki muszą zostać temu podporządkowane.

7. POSTAWA NAUCZYCIELI WF

Problemy związane z nastawieniem nauczycieli WF również, nawet jeśli wychwytywane w badaniach, to i tak są notorycznie marginalizowane. Zamiast tego zwraca się po raz kolejny uwagę na potrzebę doskonalenia umiejętności pedagogicznych, a jednocześnie rysuje obraz WF-isty jako niemal lepszego od innych nauczycieli ze względu na różnicowanie obszarów, za które rzekomo odpowiada. Grażyna Kosiba i Eligiusz Madejski (2014, s. 295-303) składają wręcz hołd temu zawodowi. Badania prowadzone wśród samych wuefistów wskazują na ich wysokie mniemanie o sobie, a także przekonanie o dużym zaangażowaniu w nauczanie o zdrowym stylu życia (Szczepański i Migąła, 2014, p. 137-142).

Jednak zadowolenie wuefistów z własnej pracy maleje wraz z wiekiem uczniów, z jakimi mają do czynienia, a najmniejszą motywację mają wuefici z liceów (Zalewska, 2012), a więc pracujący z uczniami o największej samoświadomości, która prawdopodobnie może także zacząć dotyczyć kwestii sensowności tych zajęć, co wyjaśniałoby lepiej częstsze ich unikanie w tym okresie niż wytłumaczenie hedonistyczne.

Samopoczucie wuefistów różni się też znacznie z opinią uczniów na ich temat (Nowak i Kuśnierz, 2014). Cele tych zajęć są inne w opinii nauczycieli niż uczniów. Opinie tych ostatnich zazwyczaj się ignoruje, chyba że są pozytywne wobec zajęć, mimo że przyczyny zadowolenia mogą wynikać wprost z dysfunkcji lekcji WF.

Nawet wykrywane w badaniach tak podstawowe problemy jak brak panowania nad emocjami wśród nauczycieli WF to kwestie, które wciąż da się naprawić (po latach doszkalania) dalszym doszkalaniem (Sadovnicova i Czepiel, 2013). Brak efektów tych, trwających od lat, szkoleń i brak rozliczeń za tę nieefektywność również nie stanowi przyczynku do ostatecznego dostrzeżenia dysfunkcyjności przedmiotu; mimo tego, że – jak stwierdza Małgorzata Zalewska (2012) – nauczyciele sami przyznają, że niejednokrotnie są zmuszani do brania udziału w kursach i często zależy im tylko na samym certyfikacie. Tak więc szkolenia, które mają być jednym z remediów, są już wpisane w ten system jako nic nieznaczący rytuał.

Zalewska (2012) zwraca też uwagę na częste dorabianie wśród wuefistów, przede wszystkim tych pracujących w szkołach podstawowych, a także na ogólne poczucie braku prestiżu – szczególnie w szkołach ponadpodstawowych (co można znowu powiązać ze wspomnianą wcześniej większą samoświadomością uczniów na tym etapie edukacji). Może to sugerować, że pozycja wuefisty, szczególnie z uczniami o małej autonomii i samoświadomości (szkoła podstawowa), jest traktowana jako etatystyczna baza, pozwalająca na podejmowanie się innych zajęć zarówno ze względu na dochód, jak i potrzeby prestiżu.

8. BULLYING

Problem agresji na zajęciach WF czasem bywa dostrzegany, ale informacji na ten temat jest zaskakująco niewiele. Badania na ten temat prowadziła między innymi Maria Brudnik (2009). Skupione są one – co symptomatyczne – na agresji uczniów wobec wuefistów i problemach wychowawczych z tym związanych, ale możemy się też dowiedzieć, że agresja w stosunku do innych uczniów jest dosyć częsta, a konflikty nierzadko związane są właśnie z grami zespołowymi! Niestety nie zbadano już dokładnego wpływu pomiędzy spotykaniem się z agresją a chęciami do uczestniczenia w lekcji, ale wydaje się raczej oczywiste, że bycie ofiarą agresji na tych zajęciach musi mieć silny wpływ na niechęć do nich. Z kolei bycie agresorem może wpływać na upodobanie do lekcji WF (tak bezapelacyjnie chwalone i stawiane za wzór). Wychodząc naprzeciwko własnym odkryciom autorka stwierdza, że jeśli zajęcia WF mogą wyzwać agresję, to przede wszystkim wtedy, kiedy są źle przygotowane i zaznacza, że w odwrotnym przypadku mogą działać wręcz resocjalizacyjnie¹². Poziom agresji świadczący o tym, że zajęcia WF są najwyraźniej notorycznie źle przygotowane, znowu nie jest istotny w obliczu domniemych, zbawiennych funkcji tego przedmiotu. Ewentualnie ma świadczyć ponownie o ciężkich warunkach, z jakimi muszą się zmagać wuefici.

W tym przykładzie po raz kolejny możemy dostrzec, jak wychwytywane przez sam ten dyskurs problemy pozostają bez właściwego komentarza, a nawet można nimi odpowiednio manipulować, wciąż wpisując w te same tezy. Ujęcie sportu i WF-u musi być zawsze bezwzględnie funkcjonalne. Na przykład cytowany wcześniej Michał Karasiński (2015) co prawda też zwraca uwagę na bullying na zajęciach WF, ale nie traktuje go nawet jako problemu choćby drugiej kategorii. Tymczasem WF może być źródłem bullingów rozlewającym się na całą szkołę. Powiązania między sportem a agresją – dla wielu oczywiste już na intuicyjnym poziomie – znajdują swoje potwierdzenie w badaniach (Forbes, Adams-Curtis, Pakalka, i White, 2006).

¹² Na co brak dowodów.

Tymczasem Karasiński (2015) zarzuca uczniom (potencjalnie prześladowanym na WF-ie) ucieczkę od aktywności sportowej w naukę i niedostrzeganie zalet tejże aktywności.

9. STATUS JAKO POTENCJALNE WYJAŚNIENIE PROBLEMÓW FREKWENCYJNYCH

Rekreacja sprowadzająca się do preferowanego „grania w gry” oznacza wciąż silny czynnik współzawodnictwa, tyle że w warunkach pozbawionych jakiegokolwiek równości ze względu na brak wyrównującego przygotowania. Różnice wśród uczniów, istniejące ze względu na ich prywatne nawyki, w tym upodobanie do takiej, a nie innej konkurencji sportowej, mogą się w ten sposób jedynie uwypuklać przy niewielkim lub nawet żadnym wpływie na faktyczną aktywność ruchową. To z kolei wpłynie znacząco na dalsze różnicowanie się statusu między uczniami. Szczególnie że odbywa się to w warunkach publicznych, czy wręcz scenicznych¹³. Nieformalna ocena ze strony rówieśników podczas tego typu zajęć dotyczy zarówno ciała, jak i osobowości. Jest się ocenianym w sposób niezrozumiały i z niezrozumiałych przyczyn nie za systematyczny wysiłek i osiągnięcia, a bycie sobą. Z tych względów może to być dla wielu osób temat tabu, który właśnie dlatego nie ujawnia się w badaniach (które i tak nie są nakierowane na wychwytywanie tej kwestii).

Tym sposobem WF kreuje nie tylko zaangażowanych i niezaangażowanych, ale też upokarza przed widownią złożoną z rówieśników. Dodatkowo, o ile ocena kompetencji matematycznych, językowych czy z wiedzy ogólnej na innych przedmiotach może jeszcze mieć dla ucznia jakiś samonarzucający się sens, o tyle ocena za udział w całkowicie arbitralnie wybranej grze, której akurat dany uczeń nie zna, może tylko wzmacniać poczucie absurdu. Kiedy inne przedmioty mogą wydawać się względnie jasne, WF jest kompletnie nieprzewidywalny zarówno pod względem ciągłości zajęć, przygotowania do nich, ich doboru, jak i celu.

Takie podejście również rzuca nowe światło na różnice w postawie wobec WF-u między płciami. Na przykład według badań Anny Bochenek i Anny Grabowiec (2013) dziewczęta nie tylko częściej unikają tych zajęć, ale też znacznie gorzej niż chłopcy oceniają własną sprawność fizyczną. Zła ocena sprawności stanowiłaby oczywistą, statusową przyczynę niechęci do bycia ocenianą subiektywnie przez rówieśników; nie musi mieć nic wspólnego z faktycznym zdrowiem. Można postawić wniosek, że chłopcy dużo częściej będą próbowali udowodnić swój status poprzez aktywność fizyczną według obowiązujących kodów kulturowych, łącznie z naciskiem na osiągnięcia sportowe oraz poczuciem pozytywnej iluzji na temat własnej sprawności. Takie iluzoryczne podejście do sportu wyjaśniałby też jego małą efektywność na spadek wagi wśród chłopców.

Ujęcie statusowe wyjaśnia też lepiej problem rozmijania się świadomości na temat zdrowia z aktywnością fizyczną. Według Agnieszki Warteckiej-Ważyńskiej (2016) aktywność fizyczna spada gwałtownie między 17. a 20. rokiem życia. Z kolei badania Kamili Czajki i Katarzyny Kochan (2012) wskazują, że mimo tego, że wraz wiekiem trafniejsza jest wśród młodzieży ocena własnego BMI, to także z wiekiem osoby te spędzają więcej czasu na kontakcie z elektroniką. Sedentarny tryb życia można rozumieć nie jako przyczynę, a skutek; jako reakcję i rodzaj samoterapii, oderwania od coraz bardziej problematycznej codzienności i kłopotów z samooceną, których szkoła nie tylko nie rozwiązuje, a do których najprawdopodobniej w dużej mierze się przyczynia. Obligatoryjna i pozbawiona struktury przedmiotowa rekreacja, zdominowana wciąż przez sport, a tym samym przez konkurencję i rangowanie statusowe nie tylko nie wnosi żadnej wartości dodanej, ale najprawdopodobniej ma dramatyczne skutki.

10. WŁASNE BADANIE EKSPLOKACYJNE

Przeprowadzone jeszcze przed przystąpieniem do przeglądu literatury własne badanie eksploracyjne¹⁴ wskazało na możliwe istnienie wielu z wyżej wymienionych problemów. Ogólna ocena WF-u (na poziomie szkoły średniej) była zróżnicowana ze względu na płeć, typ szkoły, bycie kibicem sportowym i czynny udział w sporcie (cechy te wpływały do pewnego stopnia na wszystkie odpowiedzi). Kobiety miały zdecydowanie lub raczej dobrą opinię na temat WF w 38,8%, a zdecydowanie lub raczej złą w 34,4% przypadków, podczas gdy mężczyźni zdecydowanie lub raczej dobrą w 54,5, a w 30,6% zdecydowanie lub raczej złą. Wśród licealistów i absolwentów liceów oceny pozytywne dotyczyły 42,4% respondentów, a negatywne 33,5%.

¹³ Warto zauważyć, że o ile w ramach dyskursu publicznego, a także akademickiego, dostrzega się duże zaniepokojenie związane ze stresem wśród sportowców, co dodatkowo nobilituje takie osoby, o tyle w przypadku niesportowców zmuszanych do uprawiania sportu stres już właściwie nie istnieje jako problem.

¹⁴ Badanie o charakterze niereprezentatywnym przeprowadzono online za pośrednictwem systemu reklam w serwisie Meta Ads (Facebook, Instagram) w okresie 31.10.2021-14.12.2021. Zainteresowanych udziałem kierowano do anonimowego formularza internetowego o charakterze ilościowym (N=365, płeć: k=264, m=87). Badanie adresowane było do uczniów szkół średnich oraz absolwentów i byłych uczniów szkół średnich do 25. roku życia z całej Polski na podstawie kryteriów targetowania Meta Ads. Dobór próby miał charakter wygodny. Badanie ostatecznie zostało zawężone do liceum i techników – liczba respondentów ze szkół branżowych okazała się zbyt mała. Respondenci byli zróżnicowani pod względem uczestnictwa w sporcie, zaangażowania w rekreację oraz kibicowania niezależnie od płci i typu szkoły. Wykonano ważenie ze względu na płeć i rodzaj szkoły.

Wśród uczniów i absolwentów techników pozytywne nastawienie wykazywało 51,9%, a negatywne 31,8%. W przypadku sportowców oceny pozytywne dotyczyły 54,6% respondentów, a negatywne 24,2%. U niesportowców było to adekwatnie 42,2% i 39,0%. Szczególnie w przypadku kibiców WF jest dobrze oceniany – tak wskazało 60,7% respondentów kibiców, podczas gdy 22,4% dało odpowiedź negatywną. Niekibice w 34,5% przypadków postrzegali go pozytywnie, a negatywnie w 41,9%.

Na podstawie tych wyników moglibyśmy odnieść wrażenie, że WF jest oceniany całkiem wysoko. Jednak kolejne dane odśladają pewną jałowość takich ogólnych pytań. Za stratę czasu WF zdecydowanie lub raczej uważało już 48,6% respondentów (vs 41,6%), za udługę zdecydowanie lub raczej WF uważa aż 39,4% respondentów. Bycie kibicem okazuje się być najbardziej różnicującym czynnikiem, tylko 24,8% kibiców zdecydowanie lub raczej uważa WF za stratę czasu i aż 65,3% niekibiców; za udługę 15,6% kibiców i 55,2% niekibiców. Co ciekawe spośród osób oceniających pozytywnie WF, aż 19,9% uznaje go i tak za stratę czasu, a 11,0% jednocześnie uważa WF za udługę dla siebie, co można uznać za wskazanie, że WF może być akceptowany w takiej postaci, w jakiej istnieje, nawet jeśli oznacza to stratę czasu czy też udługę.

W przypadku przygotowania do zaliczeń (np. bieg na 1000 m i 100 m, etc.), 32,8% respondentów stwierdziło, że nie miało ich nigdy; rzadko – 25,9%; czasem – 12,1%; 7,8% – często; zazwyczaj lub zawsze – 17,1%. W 4,2% przypadków zaliczenia tego typu nie odbywały się wcale. Tutaj również istniały pewne, aczkolwiek mniej znaczące różnice ze względu na płeć, typ szkoły, udział w sporcie i bycie kibicem.

Ocena przydatności WF-u w porównaniu z innymi przedmiotami różniła się również ze względu na płeć, typ szkoły i zaangażowanie w sport oraz kibicostwo, ale generalnie i tak jest bardzo niska, co też można traktować jako potwierdzenie wspomnianej wyżej normalizacji. Zdecydowanie lub raczej gorzej WF oceniali 70,7% kobiet i 57,3% mężczyzn, a raczej i zdecydowanie lepiej odpowiednio 11,7% kobiet i 24,5% mężczyzn. Gorzej oceniali 53,8% sportowców i 70,0% nie-sportowców, a lepiej odpowiednio 24,2% sportowców i 13,0% nie-sportowców. Z kolei gorzej oceniali 48,9% kibiców i aż 76,5% nie-kibiców, a lepiej odpowiednio 29,7% kibiców i 9,7% nie-kibiców. Ponownie widać, że kibicowanie i sport sprzyjają pozytywnej opinii na temat przydatności tego przedmiotu.

W przypadku nauki o zdrowiu według deklaracji respondentów ich wiedza w przypadku 81,5% zdecydowanie lub raczej nie pochodzi z zajęć WF, a jedynie w przypadku 16,6% raczej lub zdecydowanie pochodzi. Wyniki te tym samym przeczą jego multifunkcjonalności. Zajęcia WF-u miały też notorycznie żaden lub wręcz negatywny wpływ na podjęcie aktywności fizycznej. W przypadku 40,9% respondentów zniechęciły, w przypadku 22,3% zachęciły, na 36,9% nie miały wpływu. 51,0% kobiet stwierdziło, że zajęcia WF zdecydowanie lub raczej zniechęciły je do podjęcia aktywności fizycznej, a 15,3% że zdecydowanie lub raczej zachęciły. W przypadku mężczyzn 30,3% zostało zniechęconych, a 29,3% zachęconych. W przypadku sportowców 27,7% zostało zniechęconych, a 28,1% zachęconych. W przypadku nie-sportowców: 47,3% zostało zniechęconych, 17,7% zachęconych. W przypadku kibiców 22,4% zostało zniechęconych, a 37,9% zachęconych. W przypadku nie-kibiców 53,5% zostało zniechęconych, 13,2% zachęconych. Jeśli nawet potraktujemy wyniki zachęt wśród osób uprawiających sport i kibiców za wyraz jakiegoś pozytywnego wpływu WF-u, raczej nie powinniśmy zakładać, że WF był dla tych osób faktycznie pierwszorzędny, czy nawet trzeciorzędny czynnikiem w tym aspekcie.

W porównaniu z innymi przedmiotami WF też wiązało się najczęściej z doznawaniem poczucia upokorzenia: nigdy – 42,0%, rzadko – 16,5%, czasem – 17,9%, zazwyczaj lub zawsze – 22,1%. Tutaj również istniały różnice ze względu na wcześniej wymienione cechy – ponownie najwyższe w przypadku kibiców: nigdy – 59,8%, rzadko – 16,4%, czasem – 12,8%, zazwyczaj lub zawsze – 11,0%. W przypadku niekibiców rozkład odpowiedzi wyglądał następująco: nigdy – 28,4%, rzadko – 17,6%, czasem – 22,7%, zazwyczaj lub zawsze – 29,5%. Co istotne drugim przedmiotem pod względem doznawanego upokorzenia była matematyka (wciąż jednak poniżej poziomu WF-u) z wynikami: nigdy – 50,5%, rzadko – 16,6%, czasem – 17,5%, zazwyczaj i zawsze – 14,5%. Różnice ze względu na wcześniej wspomniane cechy okazały się dużo mniejsze niż w przypadku lekcji wychowania fizycznego. Biorąc pod uwagę, że przedmiot uznawany jest często za ten, który ma stanowić rozrywkę i służyć odstresowaniu, wyniki te stawiają WF w bardzo złym świetle.

11. WNIOSKI

Powyzsze kwestie wydają się być krytyczne przy próbie faktycznej oceny przydatności tych zajęć, ale dotychczas nie zostały objęte odpowiednią analizą. Reformy – bez badania możliwych przyczyn i szerokiego zrozumienia wewnętrznych dysfunkcji WF-u – będą stale popadały w cykliczność.

Dyskurs akademicki, mimo pewnego krytycyzmu, wciąż stanowi silną legitymizację dla roli WF w ramach systemu edukacji (a tym samym pośrednio dla powiązanej z tym przedmiotem struktury środowiska sportowego). Stawiając przed przedmiotem nowe wymagania, wciąż wybacza się ogromną liczbę zaniedbań – właśnie z powodu tego, jaką rolę sam dla siebie wykreował. WF stanowi pewną tradycję, nieodłączną już część systemu społecznego. Rości sobie prawo – często wraz z całym sportem – do bycia podporą społecznego „systemu wartości” i roszczenia te wydają się być powszechnie akceptowane. Starania nauczycieli tego przedmiotu wybijające się ponad przeciętny poziom są i tak zamknięte w niewydolnych, a wręcz przeciwnie, ramach dotychczasowego systemu. Tak radykalne podejście bynajmniej nie jest próbą roztaczania przesadnej ochrony nad uczniami. To przecież apologetyka WF-u posługuje się argumentem rozrywki. Wszystkie przedmioty mogą wywoływać wśród

uczniów stres czy obniżyć poczucie własnej wartości, ale to właśnie WF nie stawia żadnych systematycznych wymagań, do których prowadziłyby stałe przygotowania, a jednocześnie poddaje uczniów podwójnemu ocenianiu: formalnemu (przez system oceniania) i nieformalnemu (ze strony rówieśników).

Wyżej wymienione problemy nie dotyczą tylko Polski. Bart Crum (1993) pisał o nielekcyjnym charakterze zajęć WF w odniesieniu do warunków amerykańskich już trzy dekady temu. Według niego zajęcia te swoją specyfikę zawdzięczają stałej reprodukcji wuefistów o podobnych cechach, zasilających ponownie system edukacji. Jednak stanowisko to należałoby jeszcze bardziej radykalizować. Po pierwsze wiele wskazuje na to, że wady tego przedmiotu mogą być uniwersalne. Po drugie reprodukcja systemu wychodzi poza ramy samego WF-u, a nawet systemu edukacji – obejmuje dyskurs publiczny, politykę, a także system nauki, który ulegając dogmatyzacji pozbawia się na tym polu autonomii i zmysłu krytycznego.

Tak więc należy zacząć liczyć się z tezą, że (1) WF nie ma żadnej funkcji, (2) nie stoi po stronie dobra publicznego, (3) sam rodzi liczne problemy i patologie, (4) być może jest de facto niereformowalny, (5) jest problemem cywilizacyjnym. Wreszcie, że (6) nawet obligatoryjny wysiłek fizyczny nie musi mieć formy lekcji (którą i tak nie jest), tym samym nie musi być oceniany; (7) nie wymaga przesadnej infrastruktury, a często nie wymaga sprzętu oraz że (8) być może nie wymaga wuefistów jako takich, a tym samym (9) jest zbędny.

*

Powyższa analiza stanowi tylko część znacznie bardziej złożonego problemu i ze względu na swój ograniczony zakres nie mogła objąć wielu aspektów tematyki wychowania fizycznego. Wskazane byłoby kontynuowanie dalszych badań tego przedmiotu pod kątem znormalizowanej dysfunkcjonalności, jak i pokrewnych badań zbliżonych obszarów, takich jak: generalne dysfunkcje sportu i ich szersze efekty społeczne; powiązania między światem sportu, mediami, polityką i biznesem; trajektorie biograficzne i relacje wuefistów, sportowców i działaczy sportowych oraz efekty przenikania się funkcji wuefistów, trenerów i działaczy; finansowanie wątpliwych z punktu widzenia troski o zdrowie przedsięwzięć sportowych i innych form marnotrawstwa pieniędzy publicznych pod pretekstem przedsięwzięć prozdrowotnych i prorekreacyjnych; lobbing środowiska sportowego i jego wpływ na politykę i opinię publiczną; sensowność lansowania sportu wyczynowego w celu promowania rekreacji; a także sensowność istnienia Akademii Wychowania Fizycznego jako odrębnych ośrodków naukowych. Problem ten można też traktować jako przykład tego, jak może działać wiele innych sfer społecznych podporządkowanych dogmatycznym rozumieniom różnych aspektów interesu publicznego.

BIBLIOGRAFIA

Bartoszewicz, R., Wieczorek, M., i Gandziarski, K. (2014). *Zróżnicowanie środowiskowe aktywności ruchowej młodzieży gimnazjalnej w kontekście strategii zrównoważonego rozwoju*. Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 44, 51-59.

Batorzyńska, P. i Nowacka, A. (2018). *Frekwencja oraz główne przyczyny zwolnień uczniów w lekcjach wychowania fizycznego*. Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, 23, 45-54.

Bochenek, A. i Grabowiec, A. (2013). *Odżywianie i aktywność fizyczna jako elementy stylu życia młodzieży licealnej*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 32, 202-213.

Brudnik, M. (2009). *Uczeń podczas lekcji wychowania fizycznego – zachowania utrudniające pracę nauczyciela*. Forum Oświatowe, 1(40), 105-121.

Casazza, K., Fontaine, K., Astrup, A., Birch, L., Brown, A., Bohan Brown, M., Durant, N., Dutton, G., Foster, E. M., Heymsfield, S., McIver, K., Mehta, T., Menachemi, N., Newby, P.K., Pate, R., Rolls, B., Sen, B., Smith Jr., D., Thomas D., i Allison, D. (2013). *Myths, presumptions, and facts about obesity*. *Diabetologia po dyplomie*, 10(1), 32-39 (Przedruk z: *New England Journal of Medicine*, 368(5): 446-454 [DOI: 10.1056/NEJMsa1208051]).

Crum, B. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*. *Quest*, 45(3), 339-356. [DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>]

Czajka, K. i Kochan, K., (2012). *BMI a wybrane zachowania zdrowotne uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(3), 551-557.

- Dąbrowska, K., Cybulski, M., Konopka, A., i Krajewska-Kulać, E. (2017). *Ocena sprawności fizycznej dzieci i młodzieży z terenów wiejskich na przykładzie uczniów Zespołu Szkół w Otdakach*. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna* 13(4), 527-539.
- Dzielska, A. i Nałęcz, H. (2013). *Aktywność fizyczna młodzieży i jakość życia związana ze zdrowiem. Wyniki badań w konfrontacji z rekomendowanym poziomem aktywności fizycznej*. W: J. Szymborski, W. Zatoński (red.), *Zdrowie publiczne. Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym (t. 2)*, 32-50. Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie.
- Forbes, G., Adams-Curtis, L., Pakalka, A., i White, K. (2006). *Dating Aggression, Sexual Coercion, and Aggression-Supporting Attitudes Among College Men as a Function of Participation in Aggressive High School Sports*. *Violence Against Women*, 12(5), 441-455. [DOI: <https://doi.org/10.1177/1077801206288126>]
- Gorzowski, R. i Strupińska-Thor, E. (2017). *Deklarowane przygotowanie zaocznych studentów wychowania fizycznego do promowania zdrowego stylu życia*. *Aktywność Fizyczna i Zdrowie*, 12, 31-38.
- Górna-Łukasik, K., Ziemia, M. (2019). *Wybrane uwarunkowania oceny nauczyciela wychowania fizycznego przez absolwentów szkoły średniej*. *Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 2(1), 95-110.
- Grzywacz, R. (2011). *Rola rekreacji ruchowej w wychowaniu dzieci w wieku szkolnym*. *Medycyna Rodzinna*, 2/2011, 48-53.
- Iwaniak, D. (2015). *Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na motywację uczniów do aktywności fizycznej*. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 3, 53-66.
- Kaczor-Szkodny, P., Horoch C.A., Kulik, T., Pacian, A., Kawiak-Jawor, E., i Kaczoruk, M. (2016). *Aktywność fizyczna i formy spędzania czasu wolnego wśród uczniów w wieku 12-15 lat*. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 22(2), 113-119.
- Karasiński, M. (2015). *Stosunek młodzieży z dwóch krakowskich liceów do wychowania fizycznego*. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 4, 144-152.
- Kosiba, G. i Madejski, E. (2014). *Model nauczyciela wychowania fizycznego - od idei nauczyciela doskonałego ku idei nauczyciela ciągle doskonalącego się*. W: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.), *Kultura fizyczna a zmiana społeczna*, 295-303. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie: Salezjańska Organizacja Sportowa RP.
- Kostecka, A. (2005). *Zdolności motoryczne a ocena z wychowania fizycznego w zreformowanej polskiej szkole*. W: A. Michalski, M. Napierała, M. Zasada (red.), *Wychowanie fizyczne: sport, dzieci i młodzież*, 118-128. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kozłowska, E., Kowalczyk, A., i Marzec, A. (2015a). *Aktywność fizyczna i niektóre jej uwarunkowania wśród młodzieży licealnej*. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(9), 386-396.
- Kozłowska, E., Kowalczyk, A., M. Rząca, M., i Kocka, K. (2015b). *Uczestnictwo w lekcjach wychowania fizycznego a rozwój kultury fizycznej po zakończeniu etapu edukacyjnego*. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(4), 355-365.
- Krajewska-Siuda, E., Nowak, A., Matusik, P., Wypych-Ślusarska, A., i Małecka-Tendera, E. (2009). *Opinie młodzieży na temat otyłości w zależności od ich własnej masy ciała*. *Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii* 5(1), 7-11.
- Kurpeta, W., Zaradkiewicz, T., i Gałęcki, J. (2010). *Przygotowanie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych Lubelszczyzny do podejmowania aktywności prosomatycznej i prozdrowotnej*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(1), 57-67.
- Lenik, J. (2018). *Formy aktywności fizycznej w programach wychowania fizycznego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych na terenie województwa podkarpackiego*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna*, 17(1), 87-103.
- Lipowski, M. i Szczepańska-Klunder, Ź. (2013). *Zachowania zdrowotne nauczycieli wychowania fizycznego*. W: Z. Jastrzębski (red), *Teoria i praktyka wychowania fizycznego i sportu (t. 1)*, 9-26. Łódź: Wyższa Szkoła Sportowa w Łodzi.

- Lizak, D. (2014). Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego – działanie antyzdrowotne czy wstęp do hipokinezy? *Hejnał Oświatowy*, 6-7, 6-8.
- Mandziuk, M. i Popławska, H. (2014). *Aktywność fizyczna przejawem zachowań zdrowotnych dziewcząt o zróżnicowanej masie ciała*. W: M. Tokarska-Rodak, R. Markert (red.), *Spoleczne, Środowiskowe i Biologiczne Zagrożenia Zdrowia a Kształtowanie Zachowań Prozdrowotnych*, 113-123. Białą Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II.
- Mańczak, M. i Raciborski, F. (2013). *Uwarunkowania aktywności fizycznej warszawskich dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94(1), 79-85.
- Mikulski, A., Zwierzchowska, A., i Groffik, D. (2017). *Aktywność fizyczna 15-letnich chłopców a ich udział w lekcjach wychowania fizycznego*. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 58, 61-66.
- Milczarek, J. (2019). *Skala występowania zwolnień z lekcji wychowania fizycznego i ich przyczyny. (Badania jako etap w drodze do awansu zawodowego)*. *Publikacje edukacyjne*, 17.
- Milewska, N. Wiśniowska-Szurlej, A., Rejman, E., Ćwirlej-Sozańska, A., i Wilmowska-Pietruszyńska, A. (2016). *Aktywność fizyczna w czasie wolnym dzieci 11-letnich z powiatu rzeszowskiego*. *Medical Review*, 14(4), 382-391.
- Najwyższa Izba Kontroli (2010). *Informacja o wynikach kontroli. Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,1942,vp,2355.pdf>
- Najwyższa Izba Kontroli (2012). *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5655,vp,7324.pdf>
- Narodowy Fundusz Zdrowia. (2019). *Cukier, Otyłość, Konsekwencje. Przegląd Literatury, Szacunki dla Polski*. Warszawa: Narodowy Fundusz Zdrowia. Pobrano z https://www.nfz.gov.pl/download/gfx/nfz/pl/defaultaktualnosci/370/7296/1/raport_-_cukier.pdf
- Niewierska, A., Sowada, A., Silarska, D., i Różańska, D. (2016). *Ocena poziomu wiedzy na temat żywienia oraz wybranych elementów stylu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 6(4), 267-273.
- Nowak, P.F. (2011). *Edukacja zdrowotna jako ukryty wymiar wychowania fizycznego*. *Podstawy Edukacji*, 4, 265-282.
- Nowak, P.F. (2012). *Związki deklarowanej aktywności i sprawności fizycznej z samooceną dobrostanu psychicznego u maturzystów*. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18(4), 361-365.
- Nowak, P.F. (2013). *Trening zdrowotny w szkolnym procesie wychowania fizycznego*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94(3), 413-418.
- Nowak, P.F. (2016). *Edukacja zdrowotna jako wyzwanie dla współczesnej kultury fizycznej*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 25(2), 173-183.
- Nowak, P.F. i Kuśnierz, C. (2014). *Zdrowie jako cel wychowania fizycznego – między teorią a praktyką szkolną*. *Edukacja*, 4(129), 71-79.
- Osiński, W. (2010). *Wychowanie fizyczne w szkole: między usprawnianiem a rzeczywistymi potrzebami*. W: Z. Szaleniec, J. Bergier (red.), *Wychowanie fizyczne i sport w szkole*, 39-42. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Ostrowska, M., (2016), *Realizacja zajęć wynikających z artykułu 42 Karty Nauczyciela w aspekcie zróżnicowania form aktywności fizycznej*. W: A. Kaźmierczak, J. E. Kowalska, A. Maszorek-Szymala, A. Makarczuk (red.), *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka*, 147-157. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. [DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/8088-247-8.12>]
- Papla, M., Wojdała, G., Rasek, J., Królikowska, P., Starzak J., i Górna-Łukasik, K. (2019). *Attitudes towards physical education lessons in students at different levels of education*. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(4), 301-316.

- Pocztarska-Dec, A. (2011). *Rola rodziców i nauczycieli wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw prozdrowotnych*. *Rozprawy Społeczne*, 5, 101-106.
- Przewęda, R. (2009). *Zmiany kondycji fizycznej polskiej młodzieży w ciągu ostatnich dekad*. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 7(1), 57-71. [DOI: <http://dx.doi.org/10.21697/seb.2009.71.04>]
- Puszczalowska-Lizis, E. i Kułaga, M. (2016). *Zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w kontekście ich aktywności fizycznej*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 97(1), 50-55.
- Robacha J. i Kostrzyńska, M. (2014). *Postawy młodzieży niedostosowanej społecznie wobec aktywności fizycznej*. W: J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna, 201-217*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Romanowska-Tołoczko A. (2011). *Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych*. *Hygeia Public Health*, 46(1), 89-93.
- Rottermund, J., Knapik, A., Saulicz, M., i Myśliwiec, A. (2014). *Czy aktywność fizyczna pedagogów jest wzorem do zachowań prozdrowotnych wychowanków?* *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 95(3), 667-672.
- Sadovnicova, L. i Czepiel, D. (2013). *Nowoczesny nauczyciel wychowania fizycznego – predyspozycje i wymagania psychologiczne*. W: J. Iskra, R. Tataruch, C. Kuśnierz (red.), *Wykorzystanie badań naukowych w wychowaniu fizycznym i sporcie (cz. 4), 95-108*. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej.
- Spunda, E., Węgrzyn, E., i Ratajczak, J. (2019). *Nadwaga i otyłość dzieci jako wyzwanie dla wychowania fizycznego w szkole – zalecenia*. *Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku*, 41(1), 5-11.
- Starczewska, M., Tamulewicz, A., Stanisławska, M., Szkup, M., Grochans, E., i Karakiewicz, B. (2015). *Analiza wybranych czynników wpływających na zachowania zdrowotne nastolatków*. *Family Medicine, Primary Care Review*, 17(1), 39-42.
- Sybilski, A., Tolak, K., Wolniewicz, A., i Suchcicka, M. (2007). *Nadwaga, otyłość a aktywność fizyczna powyżej przeciętnej u uczniów klas gimnazjalnych*. *Pediatrica Polska*, 82(11), 864-867. [DOI: [https://doi.org/10.1016/S0031-3939\(07\)70318-9](https://doi.org/10.1016/S0031-3939(07)70318-9)]
- Szczepański, S. i Migąła, M. (2014). *Kompetencje metodyczne nauczycieli wychowania fizycznego w świetle badań*. Opole: Politechnika Opolska.
- Szkudlarek, A., Kaźmierczak A., i Kowalska, J.E.. (2016). *Rola i miejsce edukacji zdrowotnej w programach nauczania łódzkich szkół licealnych*. W: A. Kaźmierczaka, J. E. Kowalska, A. Maszorek-Szymała, A. Makarczuk (red.), *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka, 169-183*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ścibor, M. i Góra, A. (2012). *Wpływ stylu życia na masę ciała u nastolatków na podstawie badania ankietowego w wybranej grupie młodzieży wiejskiej i miejskiej*. *Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine*, 15(1), 39-45.
- Świtała, S. i Bukowska, K. (2016). *Edukacja zdrowotna w opinii uczniów X LO we Wrocławiu*. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 16(2), 35-44.
- Tataruch, R., Marcinów, R., i Tataruch, M. (2005). *Praktyczna realizacja programu wychowania fizycznego aktywizująca uczniów o średniej i obniżonej sprawności ruchowej*. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 54, 173-180.
- Urniał, J., Jurgieliewicz-Urniał, M. (2019). *Szkolne wychowanie fizyczne w III Rzeczypospolitej. Rozważania w kontekście problematyki wartości i obowiązku oraz dziedzictwa kulturowego*. *Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 2(1), 75-92.
- Wartecka-Ważyńska, A. (2016). *Edukacyjna rola szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży*. *Studia Edukacyjne*, 42, 289-308. [DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/se.2016.42.18>]
- Wawrzyniak, S., Rokita, A., i Ściślak, M. (2013). *Zainteresowanie aktywnością ruchową uczniów wybranych liceów ogólnokształcących we Wrocławiu*. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 43, 29-38.

Wojtyła-Buciora, P. i Marcinkowski, J. (2010). *Aktywność fizyczna w opinii młodzieży licealnej i ich rodziców*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(4), 644-649.

Zajac, A. (2013). *Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży trenującej taniec sportowy*. *Psychologia Rozwojowa*, 18(2), 35-47. [DOI: <http://dx.doi.org/10.4467/20843879PR.13.009.1182>]

Zalech, M. (2017). *Przymioty i przywary determinujące postrzeganie przez uczniów i studentów nauczyciela wychowania fizycznego*. *Rozprawy Społeczne*, 11(3), 63-70.

Zaleski-Ejgierd, A. (2014). *Wychowanie fizyczne w szkołach – metody prowadzenia edukacji zdrowotnej*. *Kontrola Państwowa*, 59(5(358)), 39-54.

Zalewska, M. (2012). *Oczekiwania nauczycieli wychowania fizycznego wobec szkoły jako miejsca pracy*. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 8, 152-159.

Zięba, M., Ławska, W., Dębska, G. (2011). *Skuteczność edukacji zdrowotnej dotyczącej profilaktyki nadwagi i otyłości wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: M. Seń, G. Dębska (red.), *Zagrożenia zdrowotne wśród dzieci i młodzieży (t. 3)*, 23-35. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.