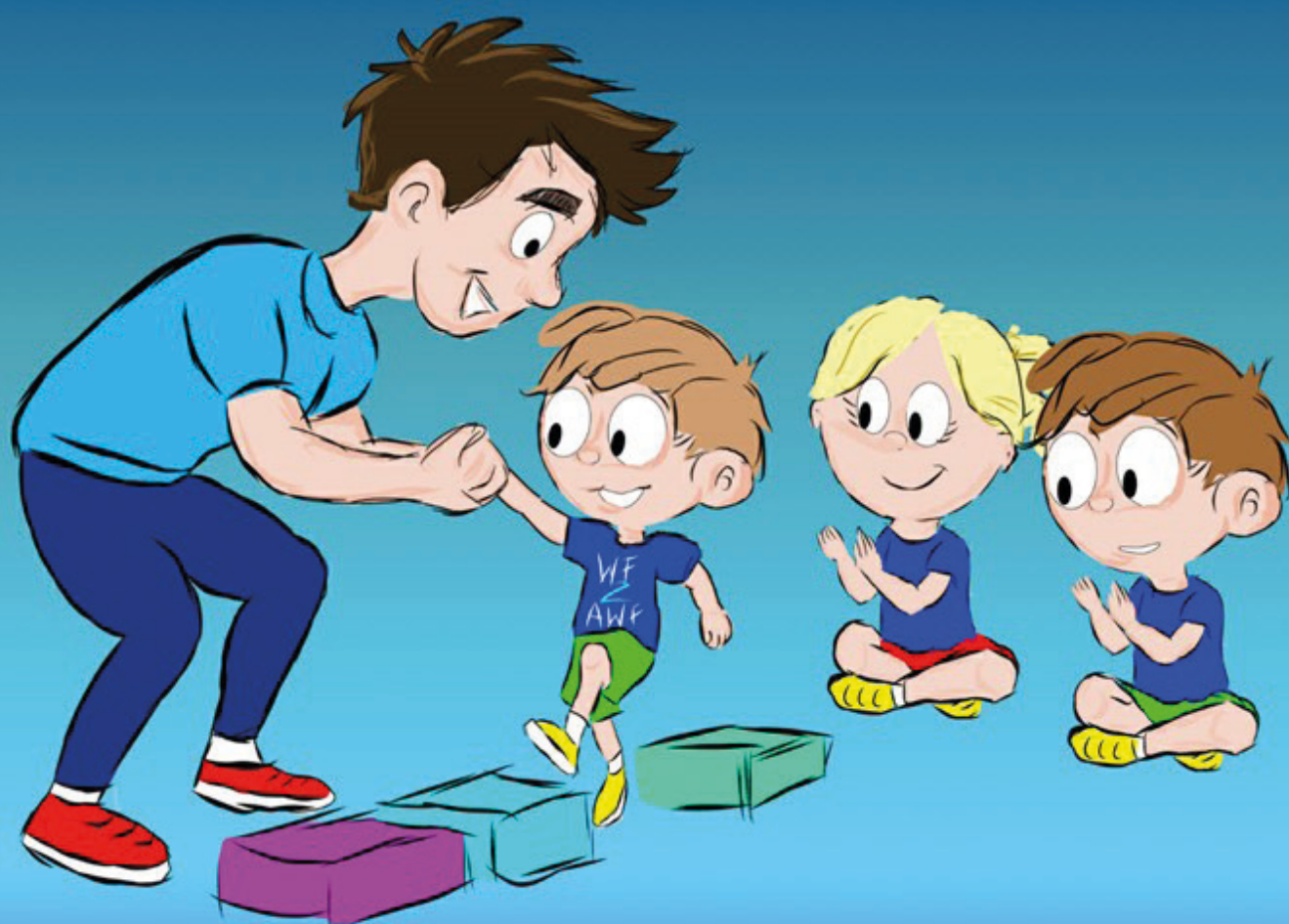


**TEST FUNDAMENTALNYCH
UMIEJĘTNOŚCI RUCHOWYCH**

W SZKOLE

FUS-IN



**PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI
W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ**

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie
Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia w Białej Podlaskiej

**TEST FUNDAMENTALNYCH UMIEJĘTNOŚCI RUCHOWYCH
W SZKOLE**

FUS-IN

**PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI
W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ**

Praca zbiorowa

Hubert Makaruk, Beata Makaruk, Marta Nogal, Maria Bilska

Cytowanie: Makaruk H. i wsp. (2026) Test fundamentalnych umiejętności ruchowych w edukacji włączającej (FUS-IN). Przewodnik dla nauczycieli. Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia

Biała Podlaska 2026

Dofinansowano z programu „WF z AWF Aktywny dzisiaj dla zdrowia w przyszłości”



Projekt realizowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Minister Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Copyright © 2026 by Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia



ISBN

978-83-61509-90-5

Adres redakcji

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie,
WWFiZ w Białej Podlaskiej, ul. Akademicka 2, 21-500 Biała Podlaska

Projekt okładki i ilustracje

Paulina Szyszka

Skład

Robert Wilczewski

Spis treści

Wstęp	5
Kompetencja ruchowa i fundamentalne umiejętności ruchowe w edukacji włączającej	6
Nauczanie i uczenie się fundamentalnych umiejętności ruchowych w edukacji włączającej	8
Dlaczego w edukacji włączającej potrzebna jest ocena jakościowa?	14
Od testu FUS do FUS-IN: obserwacja ruchu w edukacji włączającej	16
Wytyczne dotyczące przeprowadzania i interpretacji testu FUS-IN	20
Kryteria oceny w teście FUS-IN	22
Bieg przez płotki	25
Skoki przez skakankę	28
Przewrót w przód	31
Kozłowanie w ruchu	34
Rzut i chwyt piłki	37
Strzał i przyjęcie piłki	40
Piśmiennictwo	43

„Sami możemy zrobić tak
niewiele, razem możemy
zrobić tak wiele”

Helen Keller

Wstęp

Dlaczego powstał test FUS-IN?

Praktyka szkolna pokazuje, że dzieci różnią się nie tylko poziomem sprawności, lecz także gotowością do podejmowania zadań ruchowych, tempem uczenia się i sposobem reagowania na pojawiające się wyzwania. W edukacji włączającej takie różnice trzeba nie tylko dostrzec, ale także dobrze zrozumieć.

Test FUS-IN powstał po to, aby pomóc nauczycielowi rozpoznać, jak dziecko wykonuje fundamentalne umiejętności ruchowe potrzebne w podejmowaniu różnych form aktywności fizycznej i czego potrzebuje, by je opanować lub doskonalić. Narzędzie to pomaga spojrzeć na dziecko szerzej niż tylko przez pryzmat poprawności wykonania. Pozwala zauważyć, czy w ogóle podejmuje ono próbę, czy osiąga podstawowy cel zadania, w jakich warunkach radzi sobie pewniej oraz czy zaczyna rozumieć, że dzięki własnym umiejętnościom może wykonywać ćwiczenia efektywniej i z większą satysfakcją.

Test FUS-IN jest inkluzyjną adaptacją testu FUS. Zachowuje podstawowy zestaw zadań, a zarazem rozszerza sposób oceny tak, aby lepiej odpowiadał pracy z dziećmi o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych i edukacyjnych.

Dla kogo jest ten przewodnik?

Przewodnik został przygotowany przede wszystkim z myślą o nauczycielach wychowania fizycznego i nauczycielach edukacji wczesnoszkolnej. Może być również przydatny dla innych specjalistów pracujących w obszarze edukacji, terapii oraz aktywności ruchowej. Ma charakter praktyczny, jednocześnie opiera się na jasno określonych zasadach obserwacji i oceny.

Jak korzystać z przewodnika?

Przewodnik należy traktować jako praktyczne narzędzie wspierające obserwację, interpretację wyników w teście FUS-IN oraz planowanie dalszych działań dydaktycznych. Pokazuje, na co zwracać uwagę podczas wykonania zadania, jak zapisywać wynik i jak przekładać obserwację na odpowiednio dobrane wsparcie dziecka.

Kompetencja ruchowa i fundamentalne umiejętności ruchowe w edukacji włączającej

Kompetencja ruchowa jest jednym z podstawowych wymiarów rozwoju dziecka i ważnym warunkiem aktywnego stylu życia. Dziecko kompetentne ruchowo potrafi świadomie kierować swoimi ruchami, efektywnie dostosowywać je do sytuacji i skutecznie rozwiązywać różnorodne zadania ruchowe. W tym sensie kompetencja



ruchowa wyraża się w zdolności do pewnego, celowego i elastycznego działania, które sprzyja budowaniu poczucia sprawczości i wiary we własne możliwości podczas różnych form aktywności fizycznej [1, 2]. Podstawę kompetencji ruchowej stanowią fundamentalne umiejętności ruchowe, czyli bazowe wzorce lokomocyjne, zręcznościowe i posturalne, takie jak bieganie, skakanie, rzucanie, chwytanie, uderzanie, przetaczanie się czy utrzymywanie równowagi. Umożliwiają one dziecku satysfakcjonujący udział w powszechnych grach i zabawach oraz bezpieczne wykonywanie codziennych czynności. Ich rozwijanie we wczesnym okresie edukacji ma szczególne znaczenie, ponieważ tworzy fundament dalszego rozwoju psychomotorycznego [2, 3].

Dziecko, które posiada dobrze rozwinięte podstawowe wzorce ruchowe, ma większe możliwości adaptacyjne, pewniej reaguje na nowe wyzwania i częściej podejmuje spontaniczną aktywność fizyczną. Bogatszy repertuar ruchowy sprzyja ogólnemu rozwojowi sprawności fizycznej i pomaga lepiej radzić sobie w sytuacjach wymagających zwiększonego wysiłku czy złożoności zadania ruchowego. W tym znaczeniu kompetencja ruchowa wspiera nie tylko aktywność, ale również zdrowie i codzienne funkcjonowanie dziecka [4, 5].

W edukacji włączającej fundamentalne umiejętności ruchowe stanowią ważny obszar pracy dydaktycznej. Nauczyciel, obserwując wykonanie zadań ruchowych, szybko dostrzega mocne strony dziecka i obszary wymagające wsparcia. Dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom, nauczyciel może indywidualnie różnicować poziom trudności, stymulując rozwój motoryczny każdego ucznia. W efekcie dydaktyczne wykorzystanie

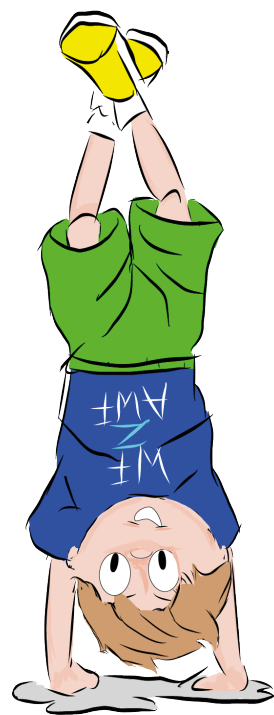
fundamentalnych wzorców ruchowych pozwala budować u dzieci lepszą świadomość ciała, koordynację i dokładność ruchów, które przekładają się na skuteczniejsze i bardziej świadome działanie.

Szczególną wartość mają ćwiczenia i zabawy ruchowe, w których dziecko może wykonywać tę samą umiejętność w różnych wariantach: w innym tempie, z innym przyborem, z różnym stopniem wsparcia, samodzielnie lub we współpracy z drugim dzieckiem. Dzięki temu nauczyciel widzi nie tylko, czy uczeń radzi sobie w określonej sytuacji, ale także w jakich warunkach wykonuje tę umiejętność pewniej, skuteczniej i bardziej samodzielnie. Taka zmienność pomaga lepiej rozpoznać potencjał dziecka, a jednocześnie stwarza więcej okazji do budowania poczucia skuteczności. W praktyce oznacza to, że rozwijanie kompetencji ruchowej nie polega wyłącznie na powtarzaniu tej samej czynności ruchowej, lecz na świadomym tworzeniu takich sytuacji, w których dziecko może próbować, porównywać, szukać skuteczniejszego sposobu opanowania danej umiejętności i stopniowo lepiej poznawać własne możliwości.

Rozwijanie kompetencji ruchowej ma również istotny wymiar społeczny. Wiele zabaw, gier i form wspólnej aktywności wymaga nie tylko opanowania fundamentalnych umiejętności ruchowych, ale także współpracy w grupie, odnajdywania się we wspólnej przestrzeni czy respektowania ustalonych zasad. Dziecko, które czuje się pewniej w różnorodnych formach aktywności fizycznej, łatwiej włącza się w zajęcia z rówieśnikami, jednocześnie ma więcej okazji do budowania pozytywnych doświadczeń w grupie. W tym sensie kompetencja ruchowa nie tylko wspiera sprawniejsze wykonywanie ćwiczeń, lecz także ułatwia uczestnictwo, współdziałanie i stopniowe wzmacnianie poczucia przynależności.

Nauczanie i uczenie się fundamentalnych umiejętności ruchowych w edukacji włączającej

Uczenie się fundamentalnych umiejętności ruchowych nie przebiega samoistnie. Sama obecność ruchu w życiu dziecka i naturalna potrzeba aktywności tworzą ważny punkt wyjścia, ale nie wystarczają do trwałego opanowania umiejętności. Dopiero odpowiednio zaplanowane doświadczenia ruchowe pozwalają dziecku stopniowo opanowywać poszczególne umiejętności, rozumieć sens podejmowanych prób i wykorzystywać zdobywane kompetencje w coraz bardziej zróżnicowanych sytuacjach. W edukacji włączającej szczególne znaczenie ma takie prowadzenie zajęć, które daje każdemu uczniowi możliwość działania na miarę własnych możliwości, bez rezygnacji z celu dydaktycznego [6]. Nauczyciel nie ogranicza się więc do pokazania wzorca i oczekiwania jego poprawnego odtworzenia, lecz tworzy warunki, w których dziecko może próbować, korzystać ze wsparcia, wracać do zadania i stopniowo rozwijać daną umiejętność. W takim ujęciu nauczanie i uczenie się fundamentalnych umiejętności ruchowych stają się wspólnym procesem: dziecko zdobywa coraz większą kontrolę nad wykonaniem, a nauczyciel dobiera kolejne kroki tak, aby wspierać rzeczywisty postęp.



Indywidualizacja i zrozumienie zróżnicowania

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci różnią się nie tylko poziomem sprawności, lecz także koordynacją, równowagą, szybkością reakcji, kontrolą napięcia mięśniowego oraz sposobem uczenia się i reagowania na nowe sytuacje ruchowe. Dla jednych przewrót w przód będzie naturalnym elementem zabawy, dla innych – zadaniem wymagającym większego poczucia bezpieczeństwa, oswojenia z ruchem i stopniowego wsparcia. To samo polecenie, ten



sam przybór i ta sama sytuacja ruchowa mogą dla różnych dzieci oznaczać zupełnie inny poziom trudności.

Indywidualizacja nie oznacza rezygnacji z wymagań ani obniżania celu dydaktycznego. Oznacza raczej takie rozumienie możliwości dziecka, które pozwala dobrać właściwą drogę dojścia do tego celu. Nauczyciel powinien więc zwracać uwagę nie tylko na to, czy uczeń opanował daną umiejętność, ale także na to, co ułatwia mu podjęcie próby, co zakłóca wykonanie kolejnych ćwiczeń i w jakich warunkach zaczyna działać pewniej. Niepewność, wycofanie, wolniejsze tempo pracy lub potrzeba powtórzenia instrukcji nie zawsze oznaczają brak zaangażowania. Często są sygnałem, że dziecko potrzebuje większej przewidywalności, prostszej organizacji sytuacji albo innego rodzaju wsparcia.

Środowisko sprzyjające uczeniu się ruchu

Proces uczenia się fundamentalnych umiejętności ruchowych wymaga stworzenia takiego środowiska, w którym dziecko czuje się bezpiecznie, rozumie sens zadania i ma realną możliwość wielokrotnego podejmowania prób. W edukacji włączającej ważne jest to, w jaki sposób organizuje się przestrzeń, czas i wsparcie. To właśnie te elementy decydują o tym, czy dziecko podejmie próbę, utrzyma zaangażowanie i stopniowo zacznie lepiej kontrolować własny ruch. W praktyce oznacza to lekcję, na której dziecko:

- ma wystarczająco dużo czasu i miejsca, aby powtarzać zadanie bez pośpiechu i zbędnych zakłóceń,
- rozumie cel zadania oraz kolejność działań,
- może obserwować wzorzec ruchu w różnych formach, takich jak pokaz nauczyciela, demonstracja rówieśnika, ilustracja lub krótki materiał filmowy,
- otrzymuje czytelną informację zwrotną odnoszącą się do sposobu wykonania zadania, a nie do oceny własnej osoby.



Dobrze zorganizowane środowisko uczenia się umiejętności ruchowych ogranicza napięcie i niepewność, a jednocześnie zwiększa gotowość dziecka do podejmowania kolejnych prób. Ma to szczególne znaczenie wtedy, gdy zadanie jest nowe, złożone lub budzi obawy. Dziecko uczy się skuteczniej, gdy może przewidzieć przebieg ćwiczenia, wie, na co zwrócić uwagę i nie obawia się, że błąd zostanie potraktowany jako porażka. Nauczyciel powinien więc tak organizować zajęcia, aby dzieci częściej podejmowały próby, mniej czasu spędzały w kolejce i jak najrzadziej pozostawały bez ruchu. Warto również dbać o płynne przechodzenie między zadaniami, jasne sygnały organizacyjne oraz taki układ ćwiczeń, który pozwala dziecku utrzymać uwagę na zadaniu. Dzieci uczą się umiejętności ruchowych przede wszystkim wtedy, gdy mogą wielokrotnie powtarzać ćwiczenia w różnych, ale jasno określonych warunkach. Wtedy rośnie szansa na trwałe efekty uczenia się.

Struktura i modyfikacja zadań ruchowych

Aby dziecko mogło stopniowo opanowywać daną umiejętność, nauczyciel powinien odpowiednio dobierać poziom trudności zadania. Zadania powinny być różnorodne i stopniowo trudniejsze, tak aby dziecko mogło przechodzić od form prostszych do bardziej złożonych. Modyfikacje mogą dotyczyć:

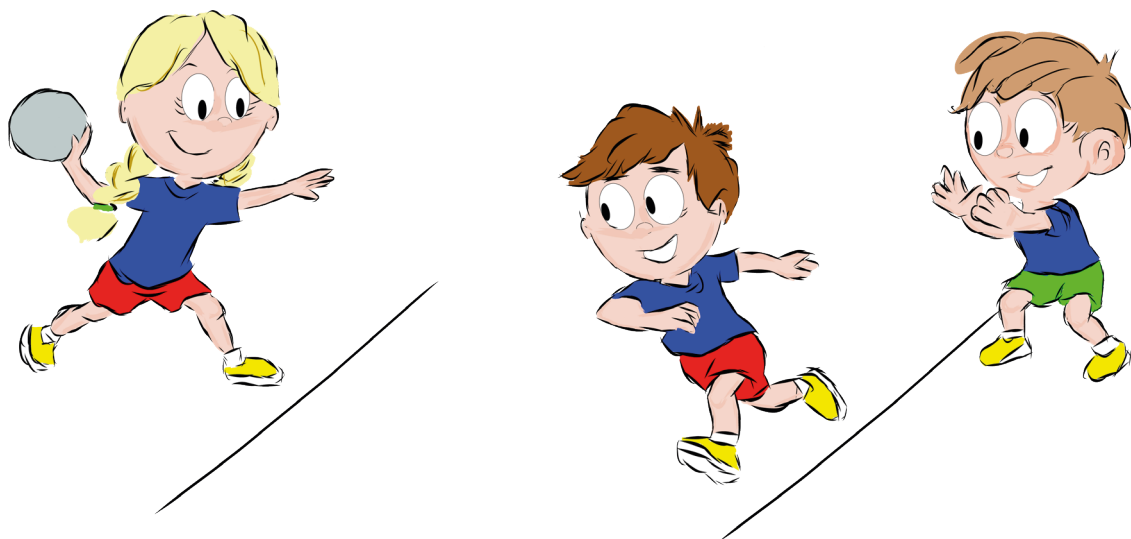
- sposobu wykonania, na przykład tempa, siły, zakresu lub kierunku ruchu,
- pozycji wyjściowej, na przykład wykonania zadania w siadzie, klęku, podporze lub z dodatkowym oparciem,
- warunków zewnętrznych, takich jak rodzaj przyboru, wielkość pola, rodzaj podłoża czy liczba bodźców w otoczeniu,
- organizacji zadania, na przykład pracy indywidualnej, w parze, w małej grupie lub przy wsparciu nauczyciela,
- zakresu kontroli wzrokowej, gdy zadanie wymaga większego lub mniejszego udziału informacji wzrokowej.

Modyfikacja zadania powinna wynikać z obserwacji konkretnej trudności dziecka. Jeżeli problemem jest lęk lub niepewność, nauczyciel może najpierw wzmocnić poczucie bezpieczeństwa i obniżyć wymagania. Jeżeli dziecko rozumie cel, ale nie radzi sobie z wykonaniem, pomocna może być zmiana przyboru, pozycji wyjściowej, odległości lub liczby bodźców w otoczeniu. Z kolei jeżeli wykonuje zadanie zbyt łatwo, warto stopniowo zwiększać jego złożoność. Dobrze dobrana modyfikacja nie

jest więc stałym ułatwieniem, lecz etapem prowadzącym dziecko do coraz bardziej samodzielnego i skutecznego wykonywania kolejnych zadań ruchowych.

Aktywność, autonomia i sprawczość

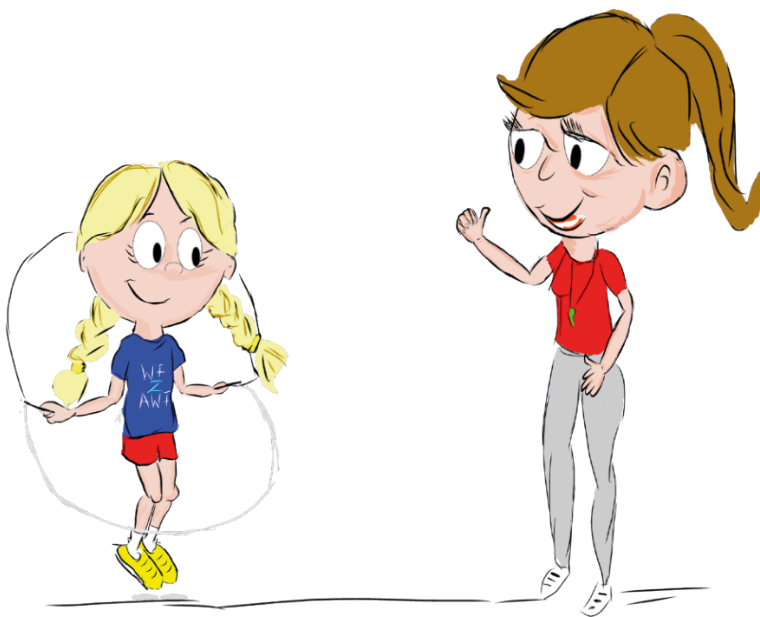
Dziecko skuteczniej rozwija daną umiejętność wtedy, gdy nie jest wyłącznie wykonawcą polecenia, lecz może podejmować proste decyzje dotyczące sposobu działania. Może to oznaczać wybór przyboru, tempa, odległości, kolejności prób albo łatwiejszego wariantu aktywności. Wybór powinien być jednak ograniczony jasnymi zasadami, tak aby porządkował działanie dziecka, a nie utrudniał mu wykonania zadania. W pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach autonomia nie oznacza pozostawienia dziecka bez prowadzenia. Oznacza raczej stopniowe włączanie ucznia w decyzje, które pomagają mu lepiej zrozumieć, co sprzyja skutecznemu wykonaniu danej umiejętności. Gdy dziecko może porównać różne sposoby wykonania i zauważyć, który z nich przynosi lepszy efekt, zaczyna doświadczać sprawczości: widzi, że jego wybór, wysiłek i sposób wykonania mają znaczenie. Z punktu widzenia nauczyciela szczególnie ważne są te momenty, w których dziecko zaczyna samo szukać skuteczniejszego rozwiązania. Tak rozumiana autonomia wzmacnia samodzielność, wytrwałość oraz zwiększa efektywność nabywania i doskonalenia kolejnych umiejętności ruchowych.



Informacja zwrotna

W uczeniu się umiejętności ruchowych informacja zwrotna ma największą wartość wtedy, gdy pomaga dziecku zrozumieć, co właśnie zrobiło i co może poprawić w kolejnej próbie. Dlatego powinna być krótka, czytelna i odnosić się do konkretnego elementu zadania ruchowego. Zamiast oceniać wykonanie ogólnym „dobrze” lub „źle”, lepiej wskazać kierunek zmiany, np.: „wykonaj to wolniej”, „unieś wyżej kolana”, „ustaw stopy szerzej” czy

„obserwuj piłkę”. Taki komunikat porządkuje uwagę dziecka i od razu podpowiada, co zrobić dalej. Dobrze działa informacja zwrotna, która pojawia się szybko, ale nie przerywa samego ruchu. Dziecko potrzebuje wiedzieć, co warto zachować, a co skorygować, jednak równie ważne jest to, by miało szansę od razu sprawdzić nowy



wariant wykonania. Dlatego nauczyciel powinien przekazywać informację zwrotną w taki sposób, aby wspierała wykonanie kolejnej próby. Powinna wskazywać, które elementy wykonania były skuteczne, co można poprawić i na czym dziecko może oprzeć dalsze działanie. W edukacji włączającej szczególne znaczenie ma dostrzeganie wysiłku, odwagi w podjęciu zadania oraz nawet niewielkiego postępu, ponieważ to one pomagają utrzymać zaangażowanie i gotowość do dalszego uczenia się. Nauczyciel, który mówi spokojnie, konkretnie i z szacunkiem dla tempa rozwoju ucznia, tworzy warunki, w których trudność w wykonaniu nie jest odbierana jako porażka, lecz jako wskazówka do kolejnej próby. Dzięki temu informacja zwrotna pełni funkcję dydaktyczną, regulującą i motywującą zarazem.

Postawa nauczyciela i klimat lekcji

To, jak dziecko przeżywa zajęcia ruchowe, w dużej mierze zależy od osoby nauczyciela. Ten sam zestaw ćwiczeń może stać się przestrzenią rozwoju albo źródłem napięcia – różnicę tworzy sposób prowadzenia zajęć, ton komunikacji i to, czy uczeń czuje się w tej sytuacji bezpiecznie. W pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami klimat

lekcji nierzadko warunkuje gotowość do podejmowania kolejnych prób, reagowania na wskazówki i utrzymywanie zaangażowania mimo trudności.

Dobrze prowadzona lekcja daje dziecku poczucie, że może próbować, popełniać błędy, wracać do zadania i stopniowo wykonywać je lepiej. Nauczyciel nie musi stale wzmacniać ucznia słowami, ale powinien być dla niego czytelnym punktem odniesienia: spokojnym, przewidywalnym i konsekwentnym. Taka postawa porządkuje sytuację zadaniową i obniża stres, który często utrudnia wykonanie zadania bardziej niż sama trudność ćwiczenia.



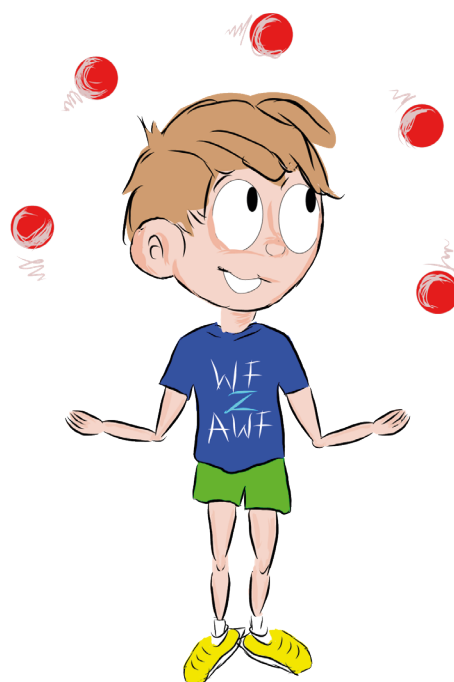
Nauczyciel powinien łączyć wymagania z uważnością. Dziecko potrzebuje wiedzieć, czego się od niego oczekuje, a równocześnie mieć poczucie, że jest traktowane z szacunkiem i że jego wysiłek ma znaczenie. Lekcja wychowania fizycznego czy zajęcia ruchowe zostawią trwały ślad wtedy, gdy uczeń wychodzi z nich zadowolony. To właśnie takie warunki sprzyjają budowaniu pozytywnego stosunku do ruchu i sprawiają, że aktywność fizyczna staje się dla dziecka obszarem, w którym chce podejmować kolejne wyzwania.

W edukacji włączającej szczególne znaczenie ma poczucie przynależności do grupy. Dziecko chętniej podejmuje aktywność ruchową wtedy, gdy doświadcza nie tylko własnego postępu, lecz także akceptacji, współdziałania i włączenia we wspólnie wykonywane zadania ruchowe. Dlatego wybrane formy zajęć warto organizować tak, aby indywidualny postęp dziecka łączył się z jego rzeczywistym zaangażowaniem w gry i zabawy oparte na współpracy. Uczeń powinien mieć poczucie, że ma swoje miejsce w grupie i może uczestniczyć w zajęciach na miarę swoich możliwości, a jego obecność i wysiłek są zauważane.

Dlaczego w edukacji włączającej potrzebna jest ocena jakościowa?

Ocena kompetencji ruchowej i umiejętności ruchowych stanowi stały element procesu nauczania podczas lekcji wychowania fizycznego. W praktyce szkolnej przez wiele lat dominowało jednak podejście ilościowe, w którym o ocenie decydował przede wszystkim wynik wyrażony liczbą powtórzeń, czasem czy pokonanym dystansem. Tego typu pomiar dostarcza użytecznych informacji o poziomie sprawności, ale nie pozwala w pełni ocenić, jak dziecko wykonuje zadanie i czy jego umiejętność ma już charakter utrwalaony oraz funkcjonalny [7]. W nauczaniu włączającym jest to istotne, ponieważ głównym celem pracy nauczyciela jest wspieranie uczestnictwa w aktywności fizycznej oraz rozwoju psychofizycznego uczniów. Ocena jakościowa przesuwając punkt ciężkości z samego rezultatu na sposób wykonania zadania. Uwaga nauczyciela kieruje się wtedy na te elementy ruchu, które tworzą strukturę danej umiejętności: postawę, rytm, koordynację, płynność, kontrolę i celowość działania. Taka obserwacja pozwala lepiej rozumieć, co dziecko już potrafi, a co nadal wymaga wsparcia. Pokazuje także, czy trudność wynika z braku kontroli ruchu, zbyt dużego napięcia, niepewności, problemu z orientacją w zadaniu czy niewystarczającego zrozumienia polecenia.

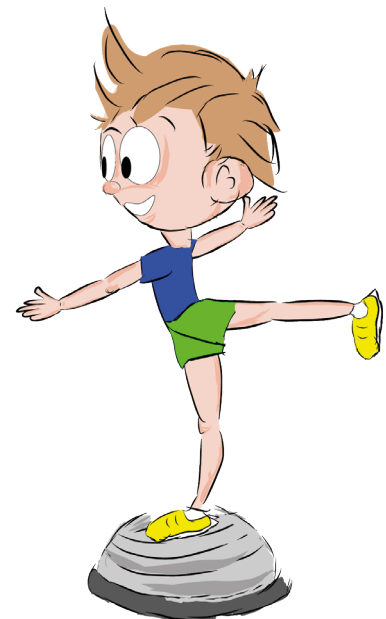
W pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach ocena jakościowa ma szczególną wartość, ponieważ pozwala zobaczyć dziecko na jego aktualnym etapie rozwoju, a nie wyłącznie przez pryzmat normy czy średniego wyniku grupy. Uczeń z trudnościami motorycznymi, sensorycznymi lub poznawczymi może w pomiarze ilościowym wypaść słabiej, mimo że sposób wykonania zadania pokazuje wyraźny postęp funkcjonalny. Dla nauczyciela taka informacja jest bardzo cenna, ponieważ pozwala dostrzec rozwój tam, gdzie sam wynik liczbowy mógłby go ukryć. Właśnie dlatego ocena jakościowa lepiej odpowiada logice edukacji włączającej: nie koncentruje się wyłącznie na wyniku końcowym, lecz pozwala zrozumieć sposób wykonania



zadania, trudności napotymane przez dziecko oraz elementy wymagające wsparcia w kolejnych etapach opanowywania umiejętności.

Ocena jakościowa wpływa również na motywację dziecka. Uczeń, który słyszy, że jego ruch był bardziej płynny, lepiej skoordynowany albo pewniej wykonany niż wcześniej, otrzymuje informację zrozumiałą i użyteczną. Wie, co poprawił i na czym może budować kolejną próbę. Taki komunikat pozwala dziecku dostrzec, że postęp ma swoją przyczynę i że można go świadomie rozwijać. W efekcie kolejne próby nie są już tylko powtórzeniem zadania, lecz stają się częścią coraz bardziej rozumianego procesu uczenia się.

Z perspektywy nauczyciela warto podkreślić diagnostyczną funkcję oceny jakościowej. Obserwacja komponentów ruchu pozwala lepiej rozpoznać przyczyny trudności i odróżnić sytuacje, w których dziecko potrzebuje więcej czasu, innego tempa, prostszego układu zadania, dodatkowego pokazu lub zmiany warunków wykonania. Taka ocena ma charakter praktyczny: prowadzi do bardziej trafnych decyzji dydaktycznych i pomaga organizować zajęcia w sposób adekwatny do możliwości ucznia.



Ocena jakościowa pozostaje również zgodna z zasadą sprawiedliwego oceniania. W przeciwieństwie do narzędzi ilościowych nie premiuje wyłącznie tych dzieci, które już dysponują wyższym poziomem sprawności fizycznej. Pomaga nauczycielowi dostrzec postęp i zaangażowanie dziecka także wtedy, gdy jego wynik nadal pozostaje niższy niż wyniki większości rówieśników. Dzięki temu wzmacnia jego poczucie sprawstwa i pomaga patrzeć na wychowanie fizyczne w sposób bardziej włączający.

Od testu FUS do FUS-IN: obserwacja ruchu w edukacji włączającej

Test FUS jako punkt wyjścia

Test Fundamentalnych Umiejętności Ruchowych w Sporcie (FUS) został opracowany jako narzędzie oceny kompetencji ruchowej dzieci w wieku szkolnym. Opiera się na wykonaniu sześciu zadań ruchowych: biegu przez płotki, skoków przez skakankę, przewrotu w przód, kozłowania w ruchu, rzutu i chwytu piłki oraz strzału i przyjęcia piłki [7]. Każde z tych zadań odnosi się do innego obszaru kompetencji ruchowej, dzięki czemu pozwala spojrzeć na rozwój dziecka w sposób komplementarny. W odróżnieniu od testów sprawnościowych test FUS nie ogranicza się do pomiaru wyniku końcowego. Jego istota polega na obserwacji jakości ruchu, a więc sposobu, w jaki dziecko wykonuje zadanie, utrzymuje rytm, kontroluje ciało i nadaje ruchowi płynność. Dzięki temu nauczyciel może trafniej rozpoznać, jak uczeń radzi sobie z konkretnym zadaniem oraz które elementy wymagają dalszego wspierania. Znaczenie testu FUS wykracza jednak poza samą ocenę. Wartość edukacyjna testu wynika z doboru zadań opartych na fundamentalnych formach ruchu, które mają istotne znaczenie rozwojowe i funkcjonalne. Sama próba staje się wtedy okazją do uczenia się: dziecko powtarza ruch, obserwuje efekt własnych prób, odnosi się do wskazówek nauczyciela i stopniowo lepiej rozumie, jak wykonać zadanie skuteczniej. W tym sensie test ten pełni nie tylko funkcję oceniającą, lecz także wspiera proces nauczania i uczenia się fundamentalnych umiejętności ruchowych.

Dlaczego adaptacja jest konieczna?

W praktyce edukacji włączającej nauczyciele coraz częściej pracują z dziećmi, które nie wykonują zadania w sposób uznawany za prawidłowy, ale mimo to podejmują próbę i szukają własnego sposobu osiągnięcia celu. W takiej sytuacji sama ocena wykonania nie zawsze wystarcza do trafnego opisu funkcjonowania dziecka. Dlatego test FUS-IN zachowuje zadaniowy rdzeń testu FUS, ale poszerza sposób obserwacji. Nauczyciel bierze pod uwagę nie tylko jakość ruchu, lecz także to, czy dziecko podejmuje próbę,



osiąga podstawowy cel zadania i zaczyna dostrzegać związek między swoim ruchem a jego skutkiem. Takie ujęcie lepiej odpowiada realiom pracy w zróżnicowanej grupie i pozwala dostrzec rozwój tam, gdzie klasyczny opis wykonania jest zbyt wąski.

Na czym opiera się test FUS-IN?

Test FUS-IN jest adaptacją testu FUS przygotowaną do pracy w edukacji włączającej. Zachowuje te same zadania ruchowe, lecz pozwala spojrzeć na ich wykonanie szerzej – przez pryzmat tego, jak dziecko angażuje się w zadanie, jak radzi sobie z jego wymaganiami oraz na ile rozumie związek między ruchem a jego celowym skutkiem. Trzy ujęte w ten sposób komponenty tworzą spójny obraz funkcjonowania ruchowego dziecka i stanowią dla nauczyciela czytelną wskazówkę, gdzie i jak wspierać jego dalszy rozwój.



Komponent motywacyjno-emocjonalny „Czy chcę działać?”

Ten komponent dotyczy gotowości dziecka do rozpoczęcia i wykonania zadania. Nauczyciel obserwuje, czy uczeń podejmuje próbę, utrzymuje uwagę, reaguje na zachętę, prosi o pomoc lub pokazuje chęć wykonania ćwiczenia. W edukacji włączającej sam fakt, że dziecko mimo trudności chce przystąpić do zadania, ma dużą wartość diagnostyczną i dydaktyczną. Pokazuje bowiem, że zadanie znajduje się w zasięgu jego możliwości i może stać się przestrzenią dalszego uczenia się.

Komponent funkcjonalno-ruchowy „Czy potrafię wykonać zadanie?”

Tutaj nauczyciel ocenia, czy dziecko osiąga podstawowy efekt funkcjonalny danej umiejętności. Nie chodzi o idealne wykonanie wzorca, lecz o to, czy uczeń znajduje skuteczny i bezpieczny sposób wykonania zadania na miarę swoich możliwości. Liczy się rezultat funkcjonalny: pokonanie przeszkody, kontakt z piłką, przetoczenie ciała, utrzymanie równowagi lub osiągnięcie innego celu zgodnego z intencją zadania.

Komponent sprawczości „Czy widzę skutek swojego działania?”

Komponent sprawczości pokazuje, czy dziecko zaczyna dostrzegać, że jego działanie wywołuje określony skutek i że może na ten skutek wpływać. Może to być na przykład śledzenie lotu piłki, rozpoznanie utraty rytmu lub płynności, zauważenie momentu, w którym próba została przerwana, albo reakcja na mniej udane wykonanie zadania. Ważna jest nie tylko sama reakcja emocjonalna, ale przede wszystkim początek świadomego uczenia się: dziecko widzi, co się wydarzyło i próbuje coś zmienić.

Komponent można uznać za spełniony, gdy dziecko:

- zauważa efekt własnego działania, np. gdzie trafiła piłka, czy skakanka zahaczyła o stopy, czy udało się utrzymać rytm,
- reaguje na wynik próby spojrzeniem, gestem, zmianą ustawienia, zatrzymaniem się lub komentarzem,
- zmienia sposób wykonania zadania w kolejnej próbie, np. tempo, siłę, kierunek, ustawienie ciała, odległość lub sposób rozpoczęcia,
- korzysta z informacji zwrotnej i stara się zastosować ją w następnej próbie.

Kolejna próba nie musi od razu zakończyć się powodzeniem. Ważne jest, że dziecko zauważa, co się stało, i próbuje coś zmienić.

Zestawienie trzech komponentów pozwala nauczycielowi nie tylko opisać aktualny sposób funkcjonowania dziecka, ale przede wszystkim trafniej zaplanować dalszą pracę. Ułatwia rozpoznanie, czy problem wynika z braku gotowości, sposobu wykonania czy rozumienia relacji przyczyna-skutek. W praktyce przekłada się to na bardziej świadome prowadzenie zajęć i tworzenie warunków, w których każde dziecko ma realną szansę na wielowymiarowy postęp.

Co wnosi test do praktyki nauczyciela?

Największą wartością testu FUS-IN jest to, że porządkuje obserwację. Nauczyciel nie musi opierać się wyłącznie na ogólnym wrażeniu, lecz korzysta z prostego i uporządkowanego sposobu analizy zadania ruchowego. Może oddzielić gotowość do działania od skuteczności wykonania, a skuteczność wykonania od sprawczości. To zwłaszcza pomocne wtedy, gdy dziecko chętnie podejmuje próbę, ale nie osiąga jeszcze zamierzonego efektu; wykonuje zadanie funkcjonalnie, ale nie reaguje jeszcze na rezultat; albo przeciwnie – zaczyna rozumieć związek między tym, co robi, a jego efektem, choć nadal potrzebuje uproszczeń i wsparcia. Test FUS-IN służy również do

planowania kolejnych kroków. Jeżeli wyzwaniem jest rozpoczęcie zadania, nauczyciel będzie wzmacniał poczucie bezpieczeństwa i chęć do podejmowania kolejnych prób. Jeżeli problem dotyczy efektu funkcjonalnego, potrzebne będą modyfikacje warunków i większa liczba doświadczeń ruchowych. Jeżeli dziecko podejmuje próbę, ale nie dostrzega jeszcze skutku własnego działania, warto pomóc mu zauważyć, co wydarzyło się po wykonaniu zadania: gdzie trafiła piłka, czy udało się utrzymać rytm, co można poprawić. Pomocne jest także porównywanie kolejnych prób i wspólne zastanawianie się, co pozwoliło osiągnąć lepszy rezultat.



Wytyczne dotyczące przeprowadzania i interpretacji testu FUS-IN

Test FUS-IN został opracowany jako narzędzie, które porządkuje obserwację dziecka w zadaniu ruchowym i ułatwia nauczycielowi podejmowanie trafnych decyzji dydaktycznych. Szczegółowe kryteria oceny dla trzech komponentów zostały opisane przy każdym zadaniu. Poniższe wytyczne koncentrują się na zasadach prowadzenia obserwacji, zapisu wyniku i jego interpretacji.

Jak organizować obserwację?

Obserwacja powinna odbywać się w warunkach bezpiecznych, gwarantujących względny komfort. Dziecko musi wiedzieć, jakie zadanie ma wykonać, gdzie znajduje się sprzęt i kiedy zadanie wykonane jest poprawnie. Przejrzysta organizacja zmniejsza napięcie i zwiększa szansę, że wynik będzie odzwierciedlał rzeczywiste możliwości ucznia, a nie jego reakcję na chaos, pośpiech lub niepewność. Każde zadanie wykonuje się dwukrotnie. Wynik końcowy ustala się na podstawie próby, w której uczeń uzyskał wyższą liczbę punktów. Warto podkreślić, że druga próba ma szczególne znaczenie, ponieważ pokazuje, czy dziecko potrafi wykorzystać wcześniejsze doświadczenie, lepiej wykonać zadanie lub odpowiedzieć na wskazówkę. Należy przy tym zachować jednolity sposób komunikacji wobec wszystkich dzieci, na przykład zadając jedno krótkie pytanie: „Co chcesz zrobić inaczej w drugiej próbie?”. Takie pytanie pozwala uchwycić rozwijające się poczucie sprawczości i zachęca dziecko do zastanowienia się nad własnym sposobem wykonania.

Kiedy wprowadzać modyfikacje?

W edukacji włączającej modyfikacja warunków wykonania nie jest odstępstwem od zasad, lecz sposobem na trafniejsze rozpoznanie możliwości dziecka. Jeżeli uczeń nie podejmuje zadania, warto najpierw sprawdzić, czy przeszkodą nie jest zbyt wysoki poziom trudności, nadmiar bodźców, niejasne polecenie albo brak poczucia bezpieczeństwa. W takiej sytuacji zmiana warunków pozwala zobaczyć, czy dziecko potrafi wykonać zadanie, gdy otrzyma bardziej odpowiednie wsparcie.



Dopuszczalne są więc modyfikacje dotyczące sprzętu, przestrzeni, tempa, sposobu komunikacji i formy pomocy, o ile nie zmieniają podstawowego celu zadania. Warto je zapisywać, ponieważ pokazują, w jakich warunkach dziecko zaczyna działać skuteczniej. Dla nauczyciela to ważna informacja przy planowaniu kolejnych ćwiczeń i stopniowym zwiększaniu wymagań.

Jakie wsparcie należy zastosować przed próbami testowymi?

Nauczyciel powinien zastosować krótkie wprowadzenie do zadania, które ułatwia dziecku jego zrozumienie i przygotowanie ruchowe. Może to być pokaz, uproszczone wyjaśnienie polecenia, próby zapoznawcze, czas na oswojenie się z przyborem lub przestrzenią, a w razie potrzeby również asekuracja. Należy pamiętać, że takie rozwiązania mają stworzyć warunki do trafnej obserwacji, a nie wyręczać dziecko w wykonaniu zadania.

Kryteria oceny w teście FUS-IN

W każdym zadaniu dziecko może uzyskać od 0 do 3 punktów, a w całym teście od 0 do 18 punktów. Osobno sumuje się również punkty uzyskane w ramach każdego komponentu. Pozwala to utworzyć indywidualny profil dziecka, uwzględniający trzy obszary funkcjonowania: motywacyjno-emocjonalny, funkcjonalno-ruchowy i sprawczości. W każdym z tych komponentów dziecko może uzyskać od 0 do 6 punktów. Wynik należy odczytywać w dwóch perspektywach. Pierwsza to wynik całkowity, który pokazuje ogólny poziom opanowania fundamentalnych umiejętności ruchowych. Druga to profil komponentowy, który pozwala zobaczyć, czy mocniejszą stroną ucznia jest gotowość do działania, osiąganie efektu funkcjonalnego czy rozwijające się poczucie sprawczości. Dla uporządkowania obserwacji przyjmujemy następujący podział wyniku całkowitego:

- ✓ 0-5 punktów – poziom wstępnej kompetencji ruchowej,
- ✓ 6-9 punktów – poziom rozwijającej się kompetencji ruchowej,
- ✓ 10-14 punktów – poziom funkcjonalnej kompetencji ruchowej,
- ✓ 15-18 punktów – poziom ukształtowanej kompetencji ruchowej.

W praktyce nauczyciel zapisuje wyniki w arkuszu oceny profilowej, który porządkuje obserwację w trakcie wykonywania zadań oraz ułatwia tworzenie profilu komponentowego ucznia. Arkusz pozwala jednocześnie zapisać wyniki cząstkowe, podsumować je oraz przełożyć na ocenę opisową.

FUS-IN | Arkusz oceny funkcjonalnej ucznia



.....
Uczeń

.....
Klasa/rok

.....
Data

.....
Nauczyciel

Kryteria oceny punktowej

Zadanie FUS-IN	M-E	F-R	S	Suma
 Bieg przez płotki	1/0	1/0	1/0	
 Skoki przez skakankę	1/0	1/0	1/0	
 Przewrót w przód	1/0	1/0	1/0	
 Kozłowanie w ruchu	1/0	1/0	1/0	
 Rzut i chwyt piłki	1/0	1/0	1/0	
 Strzał i przyjęcie piłki	1/0	1/0	1/0	
Suma komponentu				

Komponenty: ● M-E – motywacyjno-emocjonalny ● F-R – funkcjonalno-ruchowy ● S – sprawczości

0–5 pkt

poziom wstępnej
kompetencji ruchowej

6–9 pkt

poziom rozwijającej się
kompetencji ruchowej

10–14 pkt

poziom funkcjonalnej
kompetencji ruchowej

15–18 pkt

poziom ukształtowanej
kompetencji ruchowej

Profil jakościowy – zaznacz najczęściej obserwowane zachowania

M-E motywacyjno-emocjonalny

Uczeń:

- ☐ chętnie podejmuje zadanie
- ☐ potrzebuje zachęty
- ☐ wycofuje się / unika zadania

F-R funkcjonalno-ruchowy

Uczeń:

- ☐ osiąga podstawowy cel zadania
- ☐ osiąga cel częściowo
- ☐ potrzebuje uproszczenia warunków

S sprawczości

Uczeń:

- ☐ zauważa efekt własnego działania
- ☐ reaguje po podpowiedzi
- ☐ wymaga wyraźniejszego wsparcia

FUS-IN | Arkusz oceny funkcjonalnej ucznia



Mocne strony dziecka:

- ☐ chętnie podejmuje zadanie
- ☐ utrzymuje zaangażowanie
- ☐ osiąga podstawowy cel
- ☐ korzysta ze wsparcia
- ☐ działa coraz pewniej
- ☐ zauważa efekt własnego działania

.....

.....

.....

.....

.....



Obszary wymagające wsparcia:

- ☐ podjęcie zadania
- ☐ zrozumienie polecenia
- ☐ osiągnięcie celu zadania
- ☐ kontrola wykonania
- ☐ samodzielność działania
- ☐ dostrzeganie efektu działania

.....

.....

.....

.....

.....



Warunki ułatwiające wykonanie

- | | | | |
|--|--|--|--|
| ☐ ułatwienie zadania | ☐ przybór ułatwiający wykonanie zadania | ☐ asystowanie nauczyciela | ☐ asekuracja |
| ☐ spokojniejsze tempo | ☐ dodatkowy pokaz | ☐ mniejsza liczba bodźców | ☐ przyjazne otoczenie |
| ☐ dodatkowy czas | ☐ powtórzenie instrukcji | ☐ wsparcie słowne | ☐ większa przewidywalność |



Ocena opisowa

.....

.....

.....

.....

.....

Bieg przez płotki

Cel zadania: Pokonanie trzech płotków w biegu z zachowaniem rytmu i ciągłości ruchu. Zadanie dostarcza informacji o koordynacji ruchowej, równowadze dynamicznej i zdolności rytmizacji, a także o gotowości dziecka do podejmowania wyzwań ruchowych oraz zauważania związku między własnym ruchem a jego skutkiem.



Opis wykonania: Uczeń staje przed linią startu i rozpoczyna bieg na sygnał nauczyciela. Następnie pokonuje kolejno trzy płotki, starając się utrzymać płynny i rytmiczny bieg bez zatrzymywania się między nimi.

Warunki standardowe: Wysokość płotków dostosowuje się do możliwości dziecka, orientacyjnie w zakresie 30-60 cm. Zamiast płotków można wykorzystać stabilnie złożone tekturowe pudełka z wyraźną górną krawędzią. Przeszkody powinny mieć co najmniej 80 cm szerokości. Cały dystans wynosi 30 m. Dystans od linii startu do pierwszego płotka to 10 m,

odstęp między płotkami wynoszą 7 m, a dystans między ostatnim płotkiem i linią mety jest równy 6 m. Uczeń wykonuje zadanie dwukrotnie. W ocenie uwzględnia się próbę z większą liczbą punktów.

Dopuszczalne modyfikacje: Można obniżyć wysokość płotków, skrócić lub wydłużyć odległości między nimi oraz zastosować asekurację nauczyciela dla bezpieczeństwa dziecka.

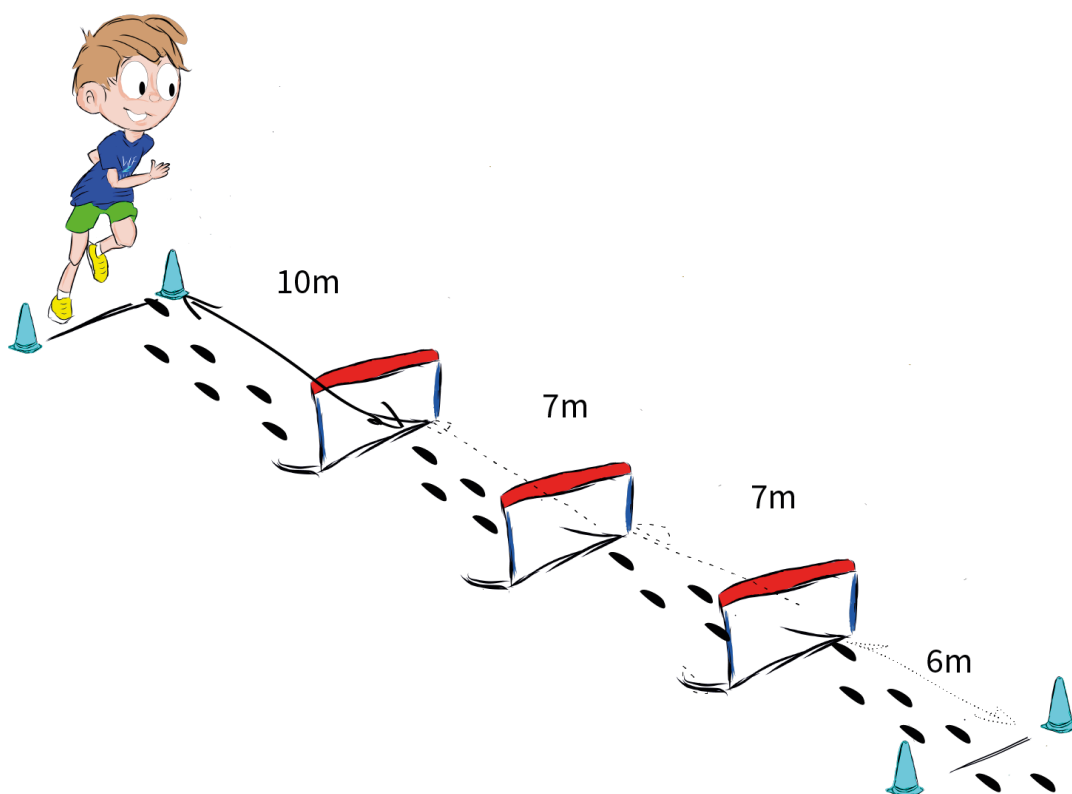
Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może pokonywać przeszkód nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. Na przykład, może przemieszczać się slalomem na wózku lub po linii prostej i unosić ramię na wysokości każdego z płotków, aby zaznaczyć moment pokonania przeszkody.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania*.
Funkcjonalno-ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Pokonuje wszystkie trzy płotki w sposób ciągły i bezpieczny**.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. po kontakcie z płotkiem, zwolnieniu przed nim lub utracie rytmu próbuje zmienić sposób wykonania w kolejnej próbie.

* Widok kilku kolejnych płotków może sprawić, że część dzieci na chwilę się zatrzyma, ostrożnie oceni odległość albo będzie potrzebować więcej czasu na przygotowanie do startu.

** Zdarza się, że dziecko zwalnia przed przeszkodą, skraca krok, traci rytm albo wybiera omijanie, gdy nie ma pewności, jak pokonać płotek. W razie potrzeby warto uprościć warunki przez obniżenie płotków lub zmianę odległości, ale nadal oceniać to, czy dziecko przemieszcza się do przodu i pokonuje trzy kolejne przeszkody bez naruszenia struktury zadania.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Przed rozpoczęciem próby upewnij się, że dziecko postrzega zadanie jako jeden ciągły ruch, a nie niezależne pokonywanie trzech oddzielnych płotków.
- Obserwuj nie tylko moment pokonywania płotka, lecz także sposób przemieszczania się między płotkami, ponieważ to właśnie tam najczęściej ujawniają się trudności z utrzymaniem rytmu i ciągłości ruchu.
- Jeżeli dziecko zwalnia przed płotkiem, zwróć uwagę, czy wynika to z potrzeby lepszej kontroli ruchu, czy z trudności w zrozumieniu zadania.

Skoki przez skakankę

Cel zadania: Wykonanie skoków w rytm poruszanej wokół ciała skakanki. Zadanie dostarcza informacji o koordynacji ruchowej, zdolności rytmizacji i sprzężenia ruchów, a także o gotowości dziecka do podjęcia próby oraz o tym, czy potrafi utrzymać lub skorygować rytm skoków w odpowiedzi na ruch skakanki.



Opis wykonania: Uczeń stoi w miejscu, trzymając skakankę za ręczki. Skakanka znajduje się z tyłu. Na sygnał rozpoczyna ruch obrotowy skakanką w przód i podejmuje próbę wykonania skoku lub serii skoków, starając się zachować rytm i ciągłość ruchu. Zadanie wykonuje się przez 10 sekund.

Warunki standardowe: Długość skakanki powinna być dostosowana do wysokości ciała dziecka. Po złożeniu skakanki na pół ręczki powinny sięgać mniej więcej do wysokości barków dziecka. Przestrzeń do wykonania zadania powinna umożliwiać swobodny obrót

skakanki i bezpieczne lądowanie na płaskiej nawierzchni. Uczeń wykonuje zadanie dwukrotnie. W ocenie końcowej uwzględnia się próbę z większą liczbą punktów.

Dopuszczalne modyfikacje: Można zmienić długość skakanki, tempo podskoków, czas trwania zadania albo zastosować prostszą formę, na przykład podskoki skoordynowane z inną formą ruchu skakanki.

Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może wykonywać skoków nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. W tej wersji dziecko wykonuje rytmiczne, powtarzalne ruchy zsynchronizowane z ruchem skakanki lub prostym bodźcem rytmicznym, np. kłaśnięciem w ręce albo rytmicznym przeskakiwaniem nad skakanką ułożoną na podłożu.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania*.
Funkcjonalno-ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Wykonuje skok lub serię skoków przez skakanke w sposób bezpieczny i kontrolowany**.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. po zaczepieniu skakanke o stopy lub problemie z jej przeniesieniem nad głowę próbuje poprawić wykonanie w kolejnej próbie.

* Jeżeli dziecko odkłada rozpoczęcie próby, warto sprawdzić, czy potrzebuje dodatkowego pokazu i kilku spokojnych prób, aby uchwycić moment obrotu skakanke i rozpoczęcia skoku.

** Czasem największa trudność nie dotyczy samego skoku, lecz zgrania momentu odbicia z ruchem skakanke albo utrzymania rytmu przez więcej niż jedno powtórzenie. Dlatego przy uproszczeniu warunków warto oceniać przede wszystkim to, czy dziecko wykonuje rytmiczne, kontrolowane ruchy zgodne ze strukturą zadania.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Daj dziecku czas na uchwycenie właściwego momentu odbicia, ponieważ trudność często dotyczy nie samego skoku, lecz jego połączenia z ruchem obrotowym skakanki.
- Jeżeli skok następuje zbyt wcześnie albo zbyt późno, sprawdź, czy dziecko zauważa moment przerwania ruchu i próbuje go skorygować.
- Obserwuj sposób prowadzenia skakanki: ustawienie rąk, zakres ruchu ramion i nadgarstków oraz to, czy skakanka porusza się płynnie wokół ciała.
- W razie trudności uprość zadanie: rozpocznij od przeskoku nad leżącą skakanką, następnie przejdź do pojedynczego skoku, a dopiero później do próby wykonania skoków cyklicznie.

Przewrót w przód

Cel zadania: Wykonanie przewrotu w przód z zachowaniem kontroli i bezpieczeństwa ruchu. Zadanie dostarcza informacji o koordynacji całego ciała, równowadze dynamicznej, świadomości ciała i kontroli ruchu, a także o gotowości dziecka do podjęcia wyzwania ruchowego oraz zauważania związku między własnym ruchem a jego efektem.



Opis wykonania: Uczeń rozpoczyna zadanie z przysiadu podpartego i podejmuje próbę przetoczenia się w przód. W wersji standardowej wykonuje przewrót z przysiadu podpartego, ze skłonem głowy, z wznosem bioder, dalej przetoczeniem przez zaokrąglone plecy, kończąc w przysiadzie podpartym.

Warunki standardowe: Zadanie wykonuje się na stabilnie ułożonym materacu gimnastycznym, w bezpiecznej przestrzeni. Uczeń wykonuje zadanie dwukrotnie.

W ocenie uwzględnia się próbę z większą liczbą punktów.

Dopuszczalne modyfikacje: Można uprościć pozycję wyjściową (np. z rozkroku podpartego) lub końcową (np. siad prosty, siad skulony) albo zastosować asekurację. Dodatkowo można zastosować ułatwienie w postaci stworzenia „pochylni” (np. materac położony na odskoczni gimnastycznej).

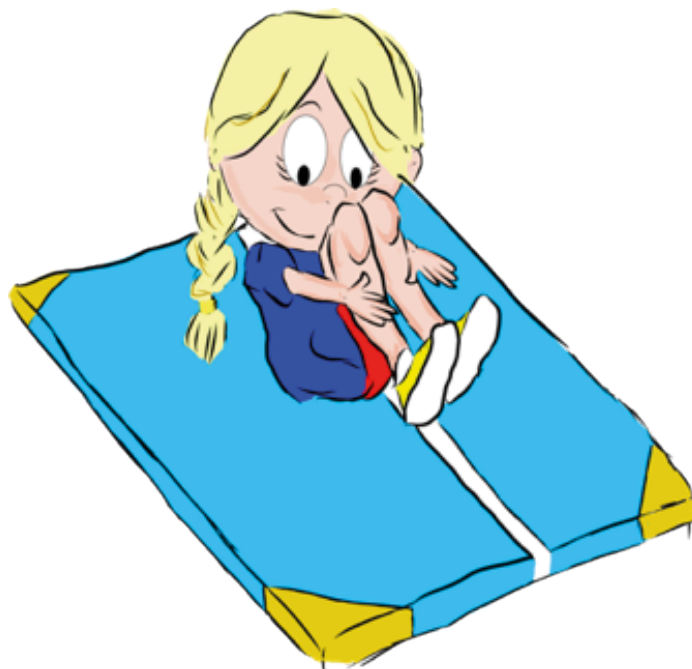
Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może wykonać przewrotu nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. W tej wersji dziecko wykonuje uproszczone przetoczenie (np. bokiem w pozycji wyprostowanej) lub zmianę położenia ciała w przód, z zachowaniem kontroli i bezpieczeństwa ruchu.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania*.
Funkcjonalno-ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Wykonuje funkcjonalne przetoczenie ciała w sposób bezpieczny i kontrolowany**.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. po zatrzymaniu przewrotu, utracie kierunku lub trudności z przetoczeniem się próbuje w kolejnej próbie inaczej ułożyć ręce, mocniej schować głowę albo zmienić sposób rozpoczęcia zadania.

* Kontakt z materacem, obniżenie pozycji ciała oraz ruch prowadzący przez głowę mogą u niektórych dzieci wywoływać wyraźną ostrożność lub potrzebę dłuższego przygotowania się do próby.

** U części dzieci trudność ujawnia się już w trakcie wykonywania zadania: zatrzymanie w połowie czy niesymetryczny przebieg. W razie potrzeby należy uprościć warunki wykonania, nadal oceniając przede wszystkim to, czy dziecko podejmuje kontrolowane i bezpieczne przetoczenie.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Przed oceną upewnij się, że dziecko czuje się bezpiecznie w kontakcie z materacem i pozycją wyjściową do ćwiczenia.
- Nie koncentruj się wyłącznie na pełnym przewrocie. Ważniejsze jest, czy dziecko przygotowuje ciało do przetoczenia w sposób kontrolowany i bezpieczny.
- Obserwuj początek ruchu, zwłaszcza ustawienie głowy, zaokrąglenie pleców i przeniesienie ciężaru ciała, ponieważ tam najczęściej pojawia się źródło trudności.
- Jeżeli w trakcie zadania ruch dziecka wyraźnie traci płynność, zwróć uwagę, czy mimo to utrzymuje kierunek, kontrolę i podejmuje próbę dokończenia zadania.
- W drugiej próbie zwróć uwagę, czy dziecko zmienia sposób ustawienia rąk, nóg, głowy lub tułowia. W tym zadaniu sprawczość często ujawnia się bardziej w przygotowaniu ruchu niż w jego końcowym efekcie.

Kozłowanie w ruchu

Cel zadania: Kontrolowanie piłki w ruchu poprzez rytmiczne kozłowanie podczas marszu lub biegu. Zadanie dostarcza informacji o koordynacji oko-ręka, różnicowaniu siły, kontroli rytmu oraz orientacji czasowo-przestrzennej, a także o zdolności dziecka do skupienia uwagi na zadaniu i dostrzeżenia efektów działań własnych.



Opis wykonania: Uczeń rozpoczyna zadanie z piłką trzymaną w dłoniach przed wyznaczoną linią. Na sygnał rozpoczyna kozłowanie i przemieszcza się do przodu. W wersji standardowej wykonuje zadanie najpierw w marszu, a następnie płynnie przechodzi do biegu.

Warunki standardowe: Zadanie wykonuje się na równej, twardej nawierzchni, piłką do koszykówki. Tor wyznacza się pachołkami, linią lub taśmą. Standardowa długość toru wynosi 20 m: pierwsze 10 m dziecko pokonuje marszem, a kolejne 10 m biegiem. Zadanie wykonywane jest dwukrotnie. Do oceny

przyjmuje się próbę z większą liczbą punktów.

Dopuszczalne modyfikacje: Można skrócić dystans, poszerzyć tor, zmniejszyć tempo przemieszczania się lub zmienić wielkość piłki, jeśli ułatwia to dziecku zachowanie podstawowej kontroli nad piłką. Modyfikacje powinny jednak zachować główny cel zadania, czyli kozłowanie podczas przemieszczania się.

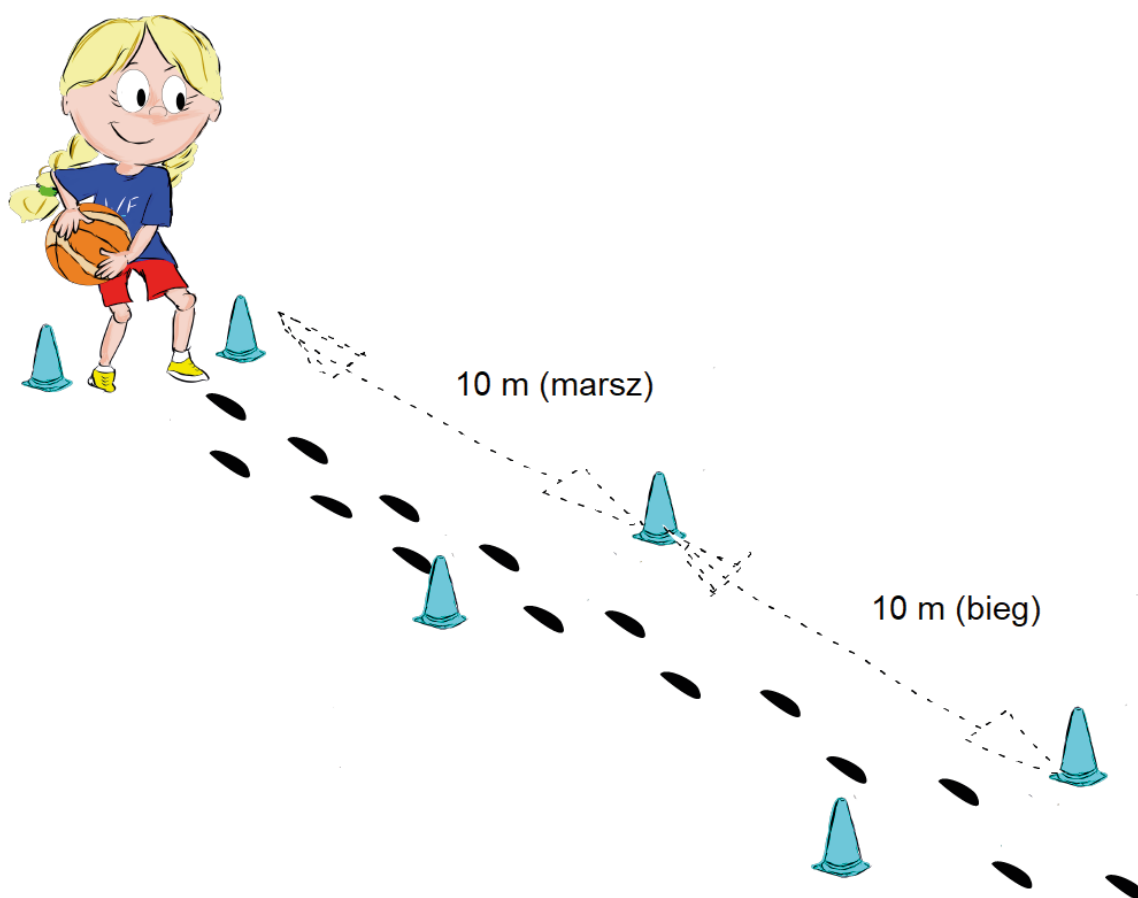
Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może wykonywać zadania w ruchu nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. W tej wersji dziecko przede wszystkim utrzymuje kontrolę nad piłką przez rytmiczne kozłowanie, np. w miejscu.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania*.
Funkcjonalno-ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Utrzymuje podstawową kontrolę nad piłką w czasie kozłowania**.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. po utracie kontroli nad piłką lub jej oddaleniu się od ciała próbuje dostosować tempo poruszania się, ustawienie ręki albo siłę odbicia piłki.

* Sam kontakt z piłką może wywoływać różne reakcje: od szybkiego podjęcia próby po ostrożne sprawdzanie, jak piłka odbija się od podłoża i zachowuje się w kontakcie z ręką.

** W tym zadaniu częstym wyzwaniem jest połączenie kilku elementów jednocześnie: prowadzenia piłki ręką, przemieszczania się do przodu oraz kontroli siły i kierunku odbicia. Jeżeli dziecko traci panowanie nad piłką, warto sprawdzić, czy trudność wynika z pracy ręki, zbyt szybkiego tempa marszu lub biegu, czy z braku przewidywania, gdzie piłka odbije się w kolejnej fazie ruchu.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Oceniając wykonanie, zwróć uwagę na to, czy dziecko potrafi połączyć prowadzenie piłki z przemieszczaniem się do przodu. Istotą zadania nie jest samo odbijanie piłki, lecz utrzymanie nad nią kontroli podczas marszu i biegu.
- Gdy piłka oddala się od dziecka, zwróć szczególną uwagę na moment bezpośrednio poprzedzający tę sytuację, ponieważ to on najczęściej pokazuje przyczynę.
- Jeżeli dziecko stale patrzy wyłącznie na piłkę, ustal, czy ogranicza to orientację na torze i płynność przemieszczania się.

Rzut i chwyt piłki

Cel zadania: Rzut piłką w kierunku ściany i podjęcie próby jej chwytu po odbiciu. Zadanie dostarcza informacji o koordynacji oko-ręka, różnicowaniu siły, celności rzutu oraz orientacji czasowo-przestrzennej, a także o gotowości dziecka do wykonania zadania oraz sposobie reagowania na jego przebieg.



Opis wykonania: Uczeń rozpoczyna zadanie krótkim rozbiegiem sprzed wyznaczonej linii. Następnie wykonuje rzut piłką jednorącz górami w kierunku ściany i podejmuje próbę jej chwytu po odbiciu. W wersji standardowej zadanie polega na połączeniu krótkiego rozbiegu, rzutu i chwytu piłki.

Warunki standardowe: Zadanie wykonuje się w bezpiecznej, wolnej przestrzeni, przy ścianie umożliwiającej przewidywalne odbicie piłki. Linia rzutu znajduje się 5/6 m od ściany. Próbę wykonuje się piłką tenisową. Uczeń wykonuje ją dwukrotnie. W ocenie uwzględnia się próbę z większą liczbą punktów.

Dopuszczalne modyfikacje: Można zmienić odległość od ściany, rodzaj lub wielkość piłki, wielkość pola odbicia albo uprościć sposób rzutu, o ile dziecko nadal wykonuje rzut w kierunku ściany i podejmuje próbę chwytu po odbiciu piłki.

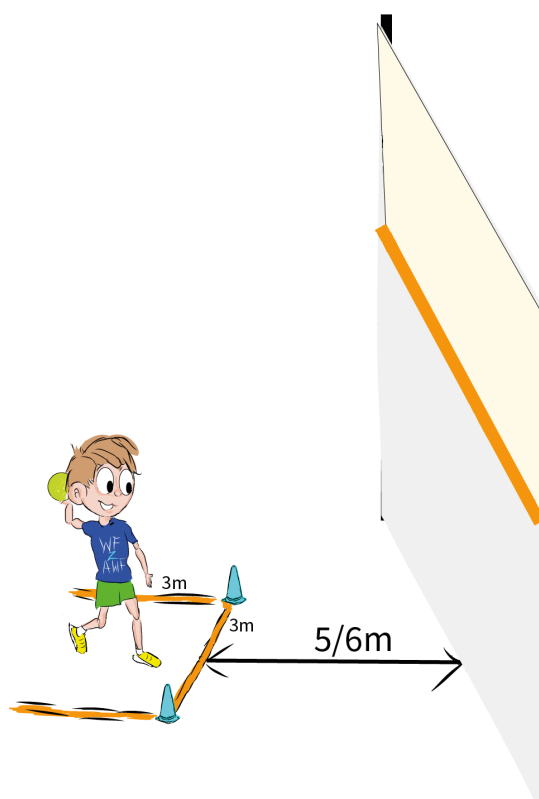
Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może wykonywać zadania nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. Może to być np. rzut oburącz większą lub lżejszą piłką z mniejszej odległości oraz próba chwytu albo zatrzymania piłki po odbiciu od ściany.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno- emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania*.
Funkcjonalno- ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Kieruje piłkę w stronę ściany i podejmuje próbę jej chwytu po odbiciu**.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. obserwuje miejsce odbicia piłki, zmienia ustawienie ciała do chwytu albo dostosowuje siłę lub kierunek rzutu w kolejnej próbie.

* Dla części dzieci już samo połączenie kilku elementów w jedną sekwencję ruchów stanowi znaczne wyzwanie koordynacyjne: ustawienie się do rzutu, skierowanie piłki do celu, a następnie przygotowanie się na jej powrót.

** Obniżona skuteczność wykonania może przejawiać się na różne sposoby: piłka nie dolatuje do ściany, zostaje rzucona zbyt wysoko lub zbyt nisko, odbija się poza zasięgiem dziecka albo chwyt następuje z opóźnieniem. U jednych dzieci większej uwagi wymaga kontrolowanie siły i kierunku rzutu, u innych ustawienie ciała lub gotowość do płynnego przejścia od rzutu do chwytu.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Oceniając rzut, zwróć uwagę na ustawienie ciała, kierunek ruchu ręki i dobór siły. Rzut powinien być wykonany tak, aby piłka wróciła do dziecka i umożliwiła mu podjęcie próby chwytu.
- Sprawdź, czy dziecko śledzi tor piłki od chwili rzutu do jej powrotu po odbiciu od ściany. Brak ciągłej obserwacji piłki często utrudnia ustawienie ciała i odpowiednio wczesne przygotowanie rąk do chwytu.
- Jeżeli piłka po odbiciu znajduje się poza zasięgiem dziecka, ustal, czy trudność wynika głównie z siły rzutu, kierunku rzutu, ustawienia względem ściany czy zbyt późnej reakcji na powracającą piłkę.
- W drugiej próbie zwróć uwagę, czy dziecko próbuje zmienić sposób wykonania zadania, np. odległość od ściany, siłę rzutu, ustawienie ciała lub przygotowanie dłoni do chwytu.

Strzał i przyjęcie piłki

Cel zadania: Uderzenie piłki nogą do celu oraz podjęcie próby jej zatrzymania po odbiciu od ściany. Zadanie pozwala ocenić koordynację całego ciała, zdolność różnicowania przejawianej siły, kontrolę równowagi oraz sposób przygotowania się do wykonania zadania i to, czy dziecko potrafi skorygować



ruch, gdy zajdzie taka potrzeba.

Opis wykonania: Uczeń rozpoczyna zadanie krótkim rozbiegiem sprzed wyznaczonej linii. Następnie uderza piłkę nogą w kierunku ściany i podejmuje próbę jej zatrzymania po odbiciu. W wersji standardowej zadanie polega na płynnym połączeniu krótkiego rozbiegu, uderzenia piłki i jej zatrzymania po powrocie od ściany.

Warunki standardowe: Zadanie wykonuje się w bezpiecznej, wolnej przestrzeni, piłką do piłki nożnej. Linia uderzenia znajduje się 5/6 m od ściany. Rodzaj i wielkość piłki mogą być dobrane do wieku, siły i doświadczenia ruchowego dziecka. Uczeń wykonuje zadanie dwukrotnie. W ocenie uwzględnia się próbę z większą liczbą punktów.

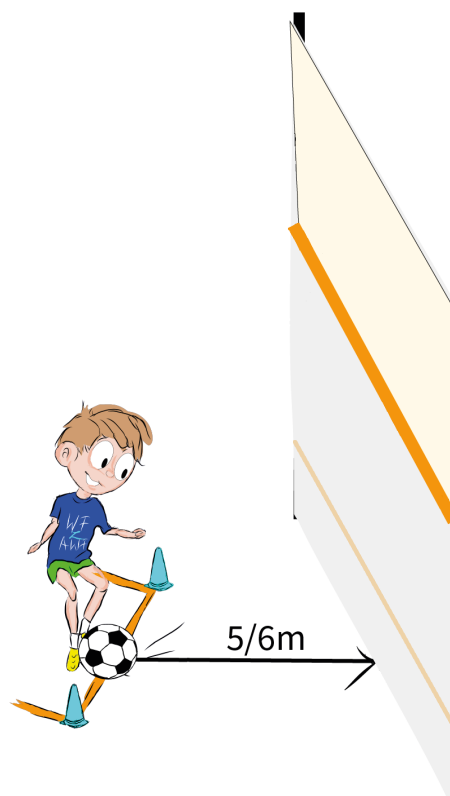
Dopuszczalne modyfikacje: Można zmienić odległość od ściany, rodzaj piłki, wielkość celu albo uprościć sposób uderzenia piłki.

Wersja adaptowana zadania: Jeżeli dziecko nie może wykonywać zadania nawet po dopuszczalnej modyfikacji warunków, należy zastosować wersję adaptowaną i odnotować to w arkuszu. Może to być np. strzał wykonany z miejsca przy zachowaniu podstawowego celu zadania: strzału i przyjęcia piłki.

Komponent	Pytanie przewodnie	Kryterium główne. Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	Czy chcę działać?	Podejmuje próbę wykonania zadania oraz utrzymuje koncentrację na zadaniu przez cały czas jego trwania, np. śledzi tor poruszania się piłki.
Funkcjonalno-ruchowy	Czy potrafię wykonać zadanie?	Uderza piłkę w kierunku celu i podejmuje próbę jej zatrzymania po odbiciu*.
Sprawczość	Czy widzę skutek swojego działania?	Zauważa skutek własnego działania i reaguje na niego, np. obserwuje kierunek odbicia piłki od ściany, zmienia ustawienie ciała do jej przyjęcia albo próbuje dostosować siłę, kierunek lub sposób uderzenia w kolejnej próbie.

* Trudność może ujawniać się na różne sposoby: piłka zostaje skierowana w bok, wraca zbyt szybko, zatrzymuje się zbyt blisko ściany albo dziecko po uderzeniu nie zdąża przygotować się do jej przyjęcia.

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Oceniaj zadanie jako jedną całość, ponieważ jego istotą jest nie tylko uderzenie piłki, lecz także przygotowanie się do jej przyjęcia po odbiciu.
- Przed uderzeniem piłki zwróć uwagę na ustawienie całego ciała, zwłaszcza tułowia, nogi podporowej oraz sposób wykonania rozbiegu.
- Jeżeli dziecko po strzale odwraca się, zatrzymuje albo biegnie za piłką bez próby jej przyjęcia, zwróć uwagę, czy trudność wynika z samego uderzenia, braku przygotowania do kolejnego etapu zadania czy z niezrozumienia jego przebiegu.
- Po nieudanej próbie obserwuj, czy dziecko zmienia miejsce ustawienia lub sposób oczekiwania na powrót piłki.
- Przy ocenie wyniku większe znaczenie ma uderzenie celowe i kontrolowane niż silne, ale przypadkowe.

Piśmiennictwo

1. Lubans DR, Morgan PJ, Cliff DP, Barnett LM, Okely AD: Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine* 2010, 40(12): 1019-1035.
2. Stodden DF, Goodway JD, Langendorfer SJ, Robertson MA, Rudisill ME, Garcia C, Garcia LE: A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest* 2008, 60(2): 290-306.
3. Barnett LM, Stodden D, Cohen KE, Smith JJ, Lubans DR, Lenoir M, Iivonen S, Miller AD, Laukkanen A, Dudley D: Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education* 2016, 35(3): 219-225
4. Cattuzzo MT, dos Santos Henrique R, Ré AHN, de Oliveira IS, Melo BM, de Sousa Moura M, de Araújo RC, Stodden D: Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport* 2016, 19(2): 123-129.
5. Piotrowski T, Makaruk H, Tekień E, Feleszko W, Kołodziej M, Albrecht K, Grela K, Makuch R, Werner B, Gąsior JS. Fundamental movement/motor skills as an important component of physical literacy and bridge to physical activity: A scoping review. *Children*, 2025, 12(10): 1406.
6. Jylänki P, Mbay T, Byman A, Hakkarainen A, Sääkslahti A, Aunio P. Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs: A systematic review. *Brain Sciences*, 2022, 12(8): 1001.
7. Makaruk H (red.), Makaruk H, Bodasińska A, Makaruk B, Zieliński J, Nogal M, Szyszka P, Banaś M, Biegajło M, Chaliburda A, Gierczuk D, Starzak M, Suchecki B, Śliwa M, Kudelska A, Molik B, Sadowski J. Test fundamentalnych umiejętności ruchowych w sporcie (FUS). Przewodnik dla nauczycieli. Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia, 2022. ISBN 978-83-61509-72-1.



ISBN 978-83-61509-90-5