

Mirosław ZALECH*

Znaczenie elementów komunikacji w kształtowaniu relacji uczeń–nauczyciel na zajęciach wychowania fizycznego

Streszczenie

Celem badań była identyfikacja oczekiwań uczniów i przyszłych nauczycieli, dotyczących elementów wzajemnej komunikacji werbalnej na lekcji wychowania fizycznego oraz zakresu uczestnictwa uczniów w decydowaniu o formie zajęć. Badaniem objęto 490 uczniów gimnazjum, 482 uczniów szkół średnich oraz 300 studentów studiujących na kierunku wychowanie fizyczne. Do gromadzenia danych wykorzystano kwestionariusz ankiety. Odpowiedzi na pytania dotyczące najważniejszych elementów komunikacji oraz zakresu, w jakim uczniowie chcieliby mieć wpływ na formę zajęć, poddano analizie statystycznej. W tym celu posłużono się testem chi-kwadrat. Najczęściej uczniowie uważali, że najważniejszym elementem komunikacji werbalnej nauczyciela z nimi podczas zajęć jest umiejętność wyjaśniania. Największy odsetek przyszłych nauczycieli utrzymywał, że najistotniejsze jest, aby wypowiedzi nauczyciela były zrozumiałe. Uczniowie gimnazjum najliczniej wyrażali opinię, że nauczyciel powinien czasami konsultować z nimi formę zajęć. Natomiast wśród uczniów szkół średnich i przyszłych nauczycieli dominowało zdanie, że powinien czasami uwzględniać ich propozycje. Płeć i poziom edukacji okazały się być zmiennymi różniącymi oczekiwania badanych dotyczące zarówno elementów komunikacji, jak i udziału w decydowaniu o formie zajęć. Ujawnione oczekiwania uczniów i opinie studentów pozwalają na zoptymalizowanie przygotowania, pod względem sposobu komunikacji, przyszłych kadr do pracy na poszczególnych etapach kształcenia. Pozwalają także na bardziej świadome podejście do kształtowania pozytywnych wzajemnych relacji, poprawę efektywności zajęć oraz zwiększenie satysfakcji uczniów z uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego.

Słowa kluczowe: partycypacja, komunikacja, wychowanie fizyczne, oczekiwania, poziom edukacji, płeć.

* dr, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Filia w Białej Podlaskiej; Wydział Turystyki i Zdrowia, Katedra Turystyki i Zarządzania; e-mail: miroslaw.zalech@awf-bp.edu.pl

Wstęp

Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej w dużym stopniu uwarunkowana jest sprawną komunikacją między nauczycielem a uczniem, w której dużą rolę odgrywa porozumienie słowne [4]. Pomimo dynamicznego rozwoju technik wizualnych przekazy werbalne pozostają głównym narzędziem sygnalizowania i określania potrzeb, sterowania zachowaniami innych, budowania i określania wzajemnych relacji w środowisku. Proces komunikacji bazuje na przekazywaniu i otrzymywaniu informacji. W warunkach społecznego funkcjonowania poprawny przepływ informacji pomiędzy nauczycielami a uczniem/uczniami można najlepiej wyjaśnić za pomocą ujęcia transmisyjnego, łączącego następujące modele: psychologiczny, socjologiczny i sprzężenia zwrotnego. Pierwszy model do tradycyjnych elementów komunikacji, takich jak: nadawca, odbiorca, kanał, kodowanie czy dekodowanie, wprowadza zespół zmiennych psychologicznych charakteryzujących obie strony tego procesu, np.: potrzeby, percepcję, rolę społeczną czy pozycję zawodową. Drugi model podkreśla znaczenie, jakie mają w odbiorze informacji grupy odniesienia (np. szkolna), a trzeci uzupełnia te modele o odpowiedzi odbiorcy, które pozwalają na ocenę skuteczności przekazu. Wspólnie składowe te tworzą zespół powiązań warunkujących przebieg i skuteczność komunikacji [6], [34]. Przyjęte podejście transmisyjne procesu komunikacji można określić mianem esencjalistycznego, gdyż jest nastawione na odkrywanie fundamentalnych postaw i uniwersalnych prawd, pewnej esencji o naturze i społeczeństwie, która pozostawałaby niezależna od przeszłości, możliwa do opisanie w terminach charakterystycznych dla nauk przyrodniczych i formalnych. Tym samym w ramach procesu komunikacji dąży się do poszukiwania jednoznaczności występujących, w ujęciu homogenicznym i heterogenicznym, w relacjach tworzonych przez ten proces, jak również pomiędzy podmiotami tego procesu [34], [35].

Podczas komunikacji nadawca często oczekuje informacji zwrotnej, a ta niekoniecznie musi być wyrażana w formie aktywnej – brak reakcji też stanowi informację [30]. Stąd też mogą wynikać dysproporcje w komunikacji ustnej pomiędzy nauczycielami a uczniami. Nauczyciele na czynności werbalne podczas lekcji poświęcają ok. 25% czasu, a uczniowie jedynie nieco powyżej 2% [36]. Okazuje się także, że komunikacja nauczycieli w czasie zajęć jest zdeterminowana doświadczeniem. Najmniej czasu zajmuje ona specjalistom, a najwięcej stażystom. Zróżnicowanie dotyczy także czasu, jaki poświęcają na przekazywanie informacji specjalistycznych. Nauczyciele o najwyższych kwalifikacjach przeznaczają na nie ok. 13% czasu, a nauczyciele o najniższych kwalifikacjach tylko ok. 3% [38]. Wskazuje to, że pomimo mniejszej ilości czasu, jaką zajmuje komunikacja nauczycielom specjalistom, więcej czasu przeznaczają na przekazywanie informacji specjalistycznych. Oznacza to, że jedną z ważnych ról w procesie komunikacji ma treść informacji. W komunikacji dydaktycznej moż-

na wyróżnić cztery rodzaje przekazów. Odnoszą się one do: osoby „ja”, samoregulacji, procesu oraz zadania. Pierwszy rodzaj związany jest bezpośrednio z osobowością, inteligencją, zachowaniem danej osoby. Komunikaty przekazywane na poziomie samoregulacji mają na celu zachęcanie do działania poprzez samoocenę i samomotywowanie. Na poziomie procesu informacje odnoszą się do strategii, metody postępowania w relacji ze środowiskiem, a w odniesieniu do zadania – poprawności lub innego kryterium związanego z jego realizacją [11].

Treść okazuje się nie być jedynym istotnym elementem procesu komunikacji słownej. Dostrzeżono – na podstawie odtwarzania dźwięku z nagranych lekcji – że duża część słów używana przez nauczyciela jest niezrozumiała, nieprecyzyjna, pozbawiona znaczenia, używana przesadnie do zaistniałej sytuacji [3]. Zauważono, że sprawność komunikacji słownej w znacznym stopniu zależy nie tylko od treści, ale także od osoby, która te treści przekazuje, od tego, w jaki sposób to czyni [21].

Forma komunikacji powiązana jest z poziomem autonomii w procesie edukacji. Stopień, w jakim nauczyciel jest instancją dominującą i starającą się kontrolować proces dydaktyczno-wychowawczy, decyduje o sposobie komunikacji, w tym możliwości negocjowania treści, miejsca i celów lekcji [1]. Wysoki poziom autonomii, w tym umożliwienie współdecydowania, daje poczucie, że jest się przyczyną zdarzeń, odgrywa znaczną rolę w kształtowaniu świadomego uczestnictwa uczniów w lekcjach wychowania fizycznego oraz formowaniu pozytywnych postaw wobec aktywności fizycznej [25], [31]. W związku z tym nauczyciele powinni dążyć do przekazywania uczniom informacji w sposób jak najbardziej zrozumiały oraz wspierać poczucie ich kompetencji i autonomii celem wzmocnienia wewnętrznej motywacji [9], [15]. Skoncentrowanie uwagi przez nauczyciela na komunikacji, wsparciu autonomii oraz poczuciu wpływu na decyzje, może zarówno służyć kreowaniu jego pozytywnego wizerunku w percepcji uczniów, jak również zwiększać efektywność oddziaływania oraz usprawniać proces realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych.

Celem badań była identyfikacja oczekiwań uczniów i przyszłych nauczycieli dotyczących elementów wzajemnej komunikacji werbalnej na lekcji wychowania fizycznego oraz zakresu uczestnictwa uczniów w decydowaniu o formie zajęć.

Material i metody

W badaniu wzięło udział 972 uczniów z województwa lubelskiego (szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), uczęszczających na zajęcia wychowania fizycznego w grupach jednorodnych płciowo i 300 studentów studiujących na kierunku wychowanie fizyczne (przygotowujących się do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego, którzy odbyli przynajmniej jedną praktykę pedagogiczną w szkole). Próba składała się z 672 kobiet (52,83%) i 600 mężczyzn

(47,17%). Dokładną charakterystykę liczebności badanych według płci i poziomu edukacji podano w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanych według płci i poziomu edukacji

Poziom edukacji	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Gimnazjalny(G)	292	59,59	198	40,41	490	38,52
Ponadgimnazjalny (P)	286	59,34	196	40,66	482	37,89
Wyższy (S)	94	31,33	206	68,67	300	23,58

Źródło: badania własne.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w ramach której posłużono się techniką ankiety. Narzędziem był autorski kwestionariusz, który respondenci wypełniali anonimowo. Kwestionariusz składał się z kilku części o różnych zakresach tematycznych. Jedną z nich dotyczyła komunikacji. W ramach tej części proszono badanych o: 1) wskazanie najważniejszego elementu wypowiedzi nauczyciela wychowania fizycznego, oraz 2) określenia poziomu akceptacji przez nauczyciela inicjatyw uczniów dotyczących form zajęć wychowania fizycznego. W obu pytaniach badani mieli wskazać jedną odpowiedź spośród wymienionych opcji. Pytanie pierwsze miało skalę półtowartą (tabela 2), składającą się z sześciu opcji oraz możliwości wpisania jednej własnej. Pytanie drugie miało skalę zamkniętą, składającą się z czterech opcji (tabela 4). Do analizy różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami, a także młodzieżą szkół gimnazjalnych (G), ponadgimnazjalnych (P) oraz studentami (S) wykorzystano test chi-kwadrat (χ^2). Gdy nie zostały spełnione warunki brzegowe, obliczano test chi-kwadrat z poprawką Yatesa. Analizę rozpoczęto od oceny różnic między kobietami i mężczyznami na poszczególnych poziomach edukacji. Gdy różnice nie zostały ujawnione, obie grupy łączono i dalszą analizę przeprowadzono z uwzględnieniem poziomu edukacji bez podziału na płeć [33]. Przyjęto poziom alfa 0,05 dla wszystkich analiz.

Zastosowane podejście do analizy różnic, jakie mogą wystąpić w procesie komunikacji, wywodzi się z ujęcia esencjalistycznego – są one zdeterminowane biologicznie przez dymorfizm płciowy oraz poziom rozwoju osobniczego. W teoriach klasyków tego nurtu kategorie płci widziane są przez pryzmat „naturalnie warunkowanych różnic emocjonalnych, intelektualnych, poznawczych, ujawniających się w różnych potrzebach, predyspozycjach, rolach społecznych czy systemach wartości kobiet i mężczyzn” ([19], s. 16).

Wyniki

Uczniowie gimnazjum istotnie statystycznie częściej niż uczennice wskazywali, że najważniejsze w komunikacji jest to, aby nauczyciel mówił głośno ($\chi^2(1)=7,11$), a także wyraźnie ($\chi^2(1)=11,81$). Znamienne więcej uczennic niż uczniów – zarówno szkoły gimnazjalnej ($\chi^2(1)=7,81$), jak i ponadgimnazjalnej ($\chi^2(1)=4,27$) – uważało, że dominującym elementem komunikacji jest umiejętność wyjaśniania. Wśród studentów płeć okazała się nie być zmienną różnicującą oczekiwania względem jakiegokolwiek z badanych aspektów komunikacji (tabela 2).

Na wszystkich poziomach kształcenia badani najczęściej uważali, że najważniejszymi elementami komunikacji werbalnej nauczyciela z uczniem są wyjaśnianie i używanie zrozumiałego języka (tabela 2). Gimnazjaliści zaznaczali tę opcję wśród innych elementów, ale część z nich nie wpisywała żadnej odpowiedzi, natomiast część uznała, że dla nich najważniejsze jest, aby nauczyciel nie krzyczał, mówił szybko, odnosił się z szacunkiem. Również dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych ważne było, aby nauczyciel, komunikując się z nimi, nie krzyczał oraz odnosił się z szacunkiem. Studenci zwracali uwagę na używanie fachowego słownictwa.

Tabela 2. Najważniejsze elementy komunikacji, według kobiet i mężczyzn, na poszczególnych etapach edukacji

Elementy komunikacji werbalnej	G (%)		P	P (%)		P	S (%)		P
	K	M		K	M		K	M	
Mówienie głośno	3,08	8,59	0,008	7,88		n.i.	2,00		n.i.
Mówienie wyraźnie	7,53	17,68	0,001	13,69		n.i.	7,33		n.i.
Mówienie zrozumiale	26,12		n.i.	37,34		n.i.	63,33		n.i.
Mówienie cicho	1,02		n.i.	0,21		n.i.	0,33		—
Powtarzanie	2,24		n.i.	2,07		n.i.	0,00		—
Wyjaśnianie	53,77	40,91	0,005	41,96	32,65	0,04	25,67		n.i.
Inny element	5,10		—	0,62		—	1,33		—

G – uczniowie szkół gimnazjalnych; P – uczniowie szkół ponadgimnazjalnych; S – studenci; K – kobiety; M – mężczyźni

Źródło: badania własne.

Istotnie mniejsza frakcja uczennic gimnazjum oraz osób studiujących, niż uczniów i uczennic szkół ponadgimnazjalnych, uznaje, że najważniejszymi elementami komunikacji nauczyciela wychowania fizycznego podczas zajęć są głośne i wyraźne mówienie. Oba te składniki wypowiedzi uczniowie gimnazjum wskazują jako najważniejsze znamienne częściej od osób przygotowujących się do pełnienia roli nauczyciela wychowania fizycznego. Częstość uznawania, że

najważniejszym elementem komunikacji jest to, aby nauczyciel mówił w sposób zrozumiały, wraz ze wzrostem poziomu edukacji była istotnie statystycznie większa. Natomiast powtarzanie okazało się istotnie częściej uważane za najważniejszy element w komunikacji przez osoby uczące się niż studiujące. Stosunek do umiejętności wyjaśniania znamienne różnił badanych z poszczególnych poziomów edukacji. Im niższy poziom edukacji, tym istotnie większy odsetek badanych wskazywał na umiejętność wyjaśniania jako najważniejszy element komunikacji z uczniami na zajęciach wychowania fizycznego. Różnorodność odpowiedzi wpisywanych w opcji „inne” spowodowała, że ograniczono analizę jedynie do oceny różnic w częstości podawania innych odpowiedzi. Okazało się, że znamienne częściej zaznaczali i wpisywali odpowiedzi w opcji „inne” gimnazjaliści niż czynili to studenci oraz osoby uczące się w szkołach ponadgimnazjalnych (tabele 2 i 3).

Tabela 3. Etapy edukacji a zróżnicowanie elementów komunikacji uznawane przez badanych za najważniejsze podczas zajęć wychowania fizycznego

Elementy komunikacji werbalnej	Grupy	χ^2 (df=2)	p	G/P	G/S	P/S
Mówienie głośno	GK/P/S	16,58	0,000	0,007	n.i.	0,005
	GM/P/S	13,34	0,001	n.i.	0,001	
Mówienie wyraźnie	GK/P/S	11,33	0,004	0,009	n.i.	0,006
	GM/P/S	12,75	0,002	n.i.	0,000	
Mówienie zrozumiale	G/P/S	109,22	0,000	0,000	0,000	0,000
Mówienie cicho	G/P/S	3,27	n.i.	—	—	—
Powtarzanie	G/P/S	6,63	0,04	n.i.	0,02	0,03
Wyjaśnianie	GK/PK/S	49,03	0,000	0,005	0,000	0,000
	GM/PM/S	12,79	0,002	n.i.	0,000	n.i.
Inny element	G/P/S	22,12	0,000	0,000	0,01	n.i.

G – uczniowie szkół gimnazjalnych; P – uczniowie szkół ponadgimnazjalnych; S – studenci; K – kobiety; M – mężczyźni

Źródło: badania własne.

Uczniowie gimnazjum istotnie częściej niż uczennice uważali, że nauczyciel powinien zawsze samodzielnie decydować o realizacji zajęć ($\chi^2(1)=7,71$). Porównanie frakcji dokonywanych wyborów w kwestii stopnia partycypacji w decyzjach nauczyciela przez badanych, według płci, na każdym z poziomów edukacji, nie wykazało innych istotnych statystycznie różnic (tabela 4).

Według największego odsetka uczniów gimnazjum, nauczyciel wychowania fizycznego powinien czasami konsultować z nimi formę zajęć. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych oraz przyszli nauczyciele (studenci) byli zdania, że propozycje uczniów dotyczące treści i miejsca zajęć powinny być czasami uwzględniane przez nauczyciela (tabela 4).

Tabela 4. Udział w podejmowaniu decyzji dotyczącej formy zajęć zdaniem kobiet i mężczyzn na poszczególnych etapach edukacji

Stopień partycypacji	G (%)		P	P (%)		P	S (%)		P
	K	M		K	M		K	M	
Nauczyciel powinien często uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć	29,59		n.i.	28,84		n.i.	7,00		n.i.
Nauczyciel powinien czasami uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć	30,41		n.i.	46,89		n.i.	53,67		n.i.
Nauczyciel powinien czasami konsultować z uczniami formę zajęć	36,12		n.i.	22,20		n.i.	35,00		n.i.
Nauczyciel powinien zawsze samodzielnie podejmować decyzje dotyczące formy zajęć	1,17	7,07	0,006	2,07		n.i.	4,33		n.i.

G – uczniowie szkół gimnazjalnych; P – uczniowie szkół ponadgimnazjalnych; S – studenci; K – kobiety; M – mężczyźni

Źródło: badania własne.

Gimnazjaliści istotnie częściej niż osoby kształcące się na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej czy też studiuje uważali, że nauczyciel powinien czasami uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć. Odwrotna relacja między tymi grupami uczniów wystąpiła w przypadku opinii, że nauczyciel powinien czasami konsultować z nimi treść i/lub miejsce zajęć. Częściej także taką opinię wyrażali studiujący niż uczący się w szkołach ponadgimnazjalnych. Frakcja mężczyzn z gimnazjum, uznających, że nauczyciel powinien zawsze samodzielnie podejmować decyzje dotyczące formy zajęć, okazała się znacznie większa od uczniów i uczennic szkół ponadgimnazjalnych. Opcja odpowiedzi, że nauczyciel powinien często uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć, różniła przygotowujących się do zawodu nauczyciela od gimnazjalistów i uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych. Pierwsza grupa istotnie statystycznie rzadziej była tego zdania niż dwie pozostałe grupy (tabele 4 i 5).

Tabela 5. Etapy edukacji a różnicowanie oczekiwań uczestnictwa uczniów w podejmowaniu decyzji odnoszącej się do formy zajęć

Stopień partycypacji	Grupy	χ^2 (df=2)	p	G/P	G/S	P/S
Nauczyciel powinien często uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć	G/P/S	62,16	0,000	n.i.	0,000	0,000
Nauczyciel powinien czasami uwzględniać propozycje uczniów dotyczące formy zajęć	G/P/S	48,47	0,000	0,000	0,000	n.i.

Tabela 5. Etapy edukacji... (cd.)

Stopień partycypacji	Grupy	χ^2 (df = 2)	p	G/P	G/S	P/S
Nauczyciel powinien czasami konsultować z uczniami formę zajęć	G/P/S	25,80	0,000	0,000	n.i.	0,000
Nauczyciel powinien zawsze samodzielnie podejmować decyzje dotyczące formy zajęć	GK/P/S	4,98*	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
	GM/P/S	10,01	0,007	0,001	n.i.	

G – uczniowie szkół gimnazjalnych; P – uczniowie szkół ponadgimnazjalnych; S – studenci; K – kobiety; M – mężczyźni

* wartość χ^2 wyższa od 3,84; przy df >1

Źródło: badania własne.

Dyskusja

Badanie miało na celu ustalenie i porównanie oczekiwań, jakie mają uczniowie oraz przyszli nauczyciele w zakresie wzajemnej komunikacji słownej, oraz partycypacji uczniów w formie prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Główne założenie podjętych badań wynikało z faktu, że efektywny proces edukacji zależny w przeważającej części od komunikacji [37], a znaczną część czasu lekcyjnego zajmują procesy porozumienia się [36], [13]. Uzyskane wyniki ujawniły, że w szkole gimnazjalnej częściej uczniowie niż uczennice oczekują, aby wypowiedzi nauczyciela wychowania fizycznego były głośne i jednoznaczne (aby mówił on wyraźnie). Wyjaśnienie tych wyników można oprzeć na obserwacji wskazującej, że kobiety są znacznie lepsze od mężczyzn w dekodowaniu bardzo jawnych i umyślnie przekazywanych komunikatów niewerbalnych, w związku z tym mogą w mniejszym stopniu zwracać uwagę na wyrazistość informacji słownych [10]. Kobiety także mają większą zdolność do rozpoznawania subtelných emocji [12]. Brak różnic na etapie ponadgimnazjalnym pomiędzy frakcją uczennic i uczniów można tłumaczyć procesem adaptacji uczniów do środowiska szkolnego (zajęć wychowania fizycznego) oraz powolnym rozwojem wrażliwości na ekspresję niemal wszystkich podstawowych emocji [5], czyli umiejętnościami ich dekodowania.

Dziewczęta w okresie dorastania charakteryzują się większą wrażliwością i są bardziej podatne na zranienie niż chłopcy [26]. Takimi czynnikami mogą być bodźce werbalne w postaci głośnych wypowiedzi interpretowanych jako nieżyczliwe. Zbyt głośne mówienie, krzyk, podawane jest przez uczennice jako jeden z ważnych powodów zniechęcający do uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego. Odsetek osób wskazujących tę przyczynę zmniejsza się wraz ze wzrostem poziomu edukacji [17]. Stanowi to potwierdzenie ujawnionych

w badanych różnic. Należy także zauważyć, że osoby o wysokim natężeniu głosu mogą być postrzegane jako bardziej agresywne [28], a napięty głos odbierany jest przez słuchających jako przejaw gniewu. Jednakże atrybuty głosu świadczące o jego mocy nie zawsze wiążą się z negatywnymi emocjami, są także w określonych sytuacjach pozytywnie odbierane przez słuchaczy i kojarzone z zainteresowaniem oraz szczęściem [23]. Potrzeba głośniego wypowiedzania się przez nauczycieli na lekcji związana jest często także z poziomem hałasu (zarówno pochodzącego ze źródeł wewnętrznych, jak i zewnętrznych) oraz z właściwościami akustycznymi miejsc, w których odbywają się zajęcia [36]. Dokładniejsze zrozumienie postrzegania przez osoby w okresie adolescencji znaczenia wypowiedzi innych w zależności od skali używanego głosu wymaga szerszych badań.

Większa frakcja uczennic na obu poziomach edukacji uważała, że w komunikacji na lekcjach wychowania fizycznego najważniejsze jest, aby nauczyciel skupiał się na należytych wyjaśnieniach zakresu zadań, ich wykonania, czy też celu, jaki ma zostać osiągnięty. Zróżnicowanie to może wynikać z faktu, iż kobiety zwracają większą uwagę na procesy komunikacji i oczekują szerszego zakresu informacji, które pozwalają im na kształtowanie właściwych reakcji z uwzględnieniem relacji interpersonalnych. Relacje te mają dla nich większe znaczenie niż dla mężczyzn [23]. Udzielanie informacji szczegółowych jest uznawane za ważny czynnik sprawnej komunikacji na linii nauczyciel–uczeń. Okazuje się, że w procesie dydaktycznym zakres przekazywanych informacji uwarunkowany jest wzajemnymi interakcjami (wychowawczymi, dydaktycznymi). Uczniowie uważają, że komunikaty nauczycieli często ograniczają się jedynie do oceny bez komentarza, znacznie rzadziej przekazywane są w postaci informacji szczegółowych, czy konstruktywnej krytyki, jakich zazwyczaj oczekują uczniowie [2].

Powtarzanie nie jest zauważane przez studentów kierunku wychowanie fizyczne (przyszłych nauczycieli) jako znaczący składnik budowania relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem. Wskazuje to na brak wiedzy studentów odnośnie do znaczenia tego elementu wypowiedzi, jakie ma on w budowaniu pozytywnego własnego wizerunku wśród osób odbierających informacje. Jak ujawniają badania T. Koch i T. Zerback [14], powtarzanie zapewnia wyższą wiarygodność wiadomości i ich źródła, natomiast nadmierne powtarzanie związane jest z próbą przekonania i wiąże się z efektem ograniczenia zaufania.

Przykładem występującym w praktyce szkolnej komunikacji, pozwalającym wspierać poczucie autonomii uczniów, może być umożliwienie im zgłaszania propozycji dotyczących np. rodzaju czy miejsca zajęć. Jednym z kluczowych ustaleń niniejszych badań jest to, że zarówno sami uczniowie, jak i przyszli nauczyciele wychowania fizycznego dostrzegają potrzebę angażowania się uczniów w procesy podejmowania decyzji w klasie. Jak się okazuje, partycypacja kształtuje kilka ważnych umiejętności życiowych, takich jak: umiejętności komunikacyjne, podejmowanie decyzji, odpowiedzialność, rozwiązywanie problemów, współpraca oraz praca zespołowa. Przyczynia się także do krzewienia

demokracji i poczucia obywatelskiego [20]. Uzyskane w tej pracy wyniki są zgodne z wynikami badań wśród nauczycieli – prawie 50% z nich czasami, a nieco ponad 30% rzadko pozwala ingerować uczniom w zakres prowadzonych zajęć [18]. Ma to na celu zachęcanie uczniów do większego współdziałania i współzaangażowania w realizowane treści oraz inicjowania działań i podejmowania odpowiedzialnych decyzji.

W zależności od poziomu edukacji badanych znacząco różny okazał się zakres oczekiwań związanych z ingerowaniem uczniów w aspekt merytoryczno-organizacyjny zajęć. Mniejsza frakcja uczniów szkół ponadgimnazjalnych w stosunku do gimnazjalnych wskazywała na chęć uczestnictwa jedynie w opiniowaniu rozwiązań zaproponowanych przez nauczyciela, a nie rzeczywistego wpływu na zakres prowadzonych zajęć, poprzez uwzględnianie przedstawianych przez nich propozycji. Natomiast niewielki odsetek studentów w porównaniu z uczniami wskazał na potrzebę częstego uwzględniania propozycji uczniów. Sugeruje to, iż duża frakcja uczniów – niezależnie od poziomu edukacji – nie ma odpowiedniej wiedzy i należytej świadomości, jakim celom mają służyć zajęcia wychowania fizycznego i jaką rolę w tym procesie pełnią nauczyciele wychowania fizycznego. Ograniczenie dowolności tematycznej przez nauczycieli wynika z potrzeby realizacji podstawy programowej [29], możliwości infrastrukturalnych i sprzętowych [24] oraz wymogu zapewnienia należytego, wielostronnego rozwoju młodych ludzi i ich przygotowania do intencjonalnego uczestnictwa w całościowej aktywności w trosce o zdrowie [8], [27]. Dodatkowo należy uważać, aby podejmowanie decyzji przez uczniów nie zostało zdominowane przez jedną osobę lub małą część grupy [16], która będzie zgłaszać propozycje zgodne ze swoimi preferencjami, np. ograniczając treść zajęć do popularnej w danej grupie dyscypliny sportowej. Takie oddziaływanie lidera lub grupy rówieśniczej stanowi wadę grupowego podejmowania decyzji [32]. Ujawnia to potrzebę umożliwienia wszystkim członkom klasy autonomicznego udziału w decyzjach grupowych, co powinno zostać zapewnione przez nauczyciela. Zatem, zadaniem jego jest wprowadzanie procedur, reguł pozwalających na współuczestnictwo w tym procesie wszystkich uczniów i dbanie o to, aby były przestrzegane.

W interpretacji ujawnionych różnic płciowych z uwzględnieniem poziomów edukacji warto zdać sobie sprawę z występujących ograniczeń przedstawionych badań. Uzyskane rezultaty nie obejmują oceny interakcji pomiędzy preferencjami w obszarze komunikacji, jakie mają uczniowie i uczennice w zależności od płci nauczyciela wychowania fizycznego, a także środowiska kształcenia (koedukacyjnego i jednorodnego płciowo). Ograniczenia te ukazują potrzebę kontynuowania podjętego problemu we wskazanych kierunkach, w celu pełniejszego jego zrozumienia oraz dostarczenia dokładniejszych informacji – możliwych do adaptacji w warunkach szkolnych – nauczycielom. Prowadziłoby to do poprawy procesu komunikacji na lekcjach wychowania fizycznego.

Wnioski

1. Najważniejszymi, według uczniów oraz przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, składnikami procesu słownej komunikacji podczas zajęć są wypowiedzianie się nauczyciela w sposób zrozumiały oraz wyjaśnianie. Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego istotnie częściej niż uczniowie są zdania, iż ich wypowiedzi powinny być zrozumiałe dla uczniów. Uczniowie natomiast częściej oczekują, aby nauczyciel w komunikacji słownej kładł większy nacisk na wyjaśnianie.
2. Na poziomie gimnazjalnym uczniów i uczennice różni częstość uznawania za najważniejszy element komunikacji słownej: głośne oraz wyraźne mówienie, a także wyjaśnianie. Badania nie ujawniły różnic w zależności od płci na pozostałych poziomach edukacji.
3. Prawie co trzeci uczeń na obu poziomach edukacji jest zdania, że nauczyciel powinien często uwzględniać jego propozycje dotyczące formy zajęć. Natomiast pozostali uczniowie zauważają potrzebę współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących formy zajęć, ale w ograniczonym zakresie (co do częstotliwości czy też możliwości wpływania na decyzje).
4. Przyszli nauczyciele są świadomi potrzeby włączania uczniów w proces zarządzania klasą, oraz tego, że koordynacja procesu edukacji fizycznej jest powierzona im i to oni za nią odpowiadają, ostatecznie decydują o jej kształcie. Są oni zdania, że powinni dopuszczać uczniów do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczącej formy zajęć, dając im szansę bezpośredniego przedkładania propozycji, bądź ich konsultowania. Jednocześnie przyszli nauczyciele w większości zdają sobie sprawę, że powinno odbywać się to w sposób ograniczony, bez nadmiernej ingerencji w proces dydaktyczny.

Bibliografia

- [1] Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. (2002): *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*. [w:] Wilczyńska W. (red.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, s. 85–107.
- [2] Bąk O. (2011): *Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. *Psychologia Rozwojowa*, 2, s. 67–82.
- [3] Czabański B. (1998): *Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej*. Wydawnictwo AWF. Wrocław.
- [4] Czabański B. (2000): *Kształcenie psychomotoryczne*. Wydawnictwo AWF. Wrocław.

- [5] Gao X., Maurer D. (2010): *A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities*. Journal of Experimental Child Psychology, 107(2), 67–86; <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.003>.
- [6] Goban-Klas T. (2004): *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [7] Gobl C., Ní A. (2003): *The role of voice quality in communicating emotion, mood and attitude*. Speech Communication, 40(1), 189–212; [http://dx.doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00082-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00082-1).
- [8] Grabowski H. (2000): *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [9] Hagger M.S., Chatzisarantis N.L., Culverhouse T., Biddle S.J. (2003): *The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model*. Journal of Educational Psychology, 95(4), 784–795; <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>.
- [10] Hall J.A. (1978): *Gender effects in decoding nonverbal cues*. Psychological Bulletin, 85(4), 845–857; <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.845>.
- [11] Hattie J., Timperley H. (2007): *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112; <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
- [12] Hoffmann H., Kessler H., Eppel T., Rukavina S., Traue H.C. (2010): *Expression intensity, gender and facial emotion recognition: Women recognize only subtle facial emotions better than men*. Acta Psychologica, 135(3), 278–283; <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.07.012>.
- [13] Kazanowski Z. (2005): *Efektywna komunikacja w kierowaniu klasą szkolną*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio J, XVIII, s. 131–138.
- [14] Koch T., Zerback T. (2013): *Helpful or harmful? How frequent repetition affects perceived statement credibility*. Journal of Communication, 63(6), 993–1010; <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12063>.
- [15] Koka A., Hein V. (2003): *Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education*. Psychology of Sport and Exercise, 4(4), 333–346; [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2).
- [16] Kokociński M. (2011): *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu. Poznań.
- [17] Kucharska E., Szymczak M., Pławińska L. (2003): *Przyczyny niechęci do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego w opinii uczennic na różnych szczeblach edukacji (raport z badania)*. [w:] Jonkisz J., Lewandowski M. (red.): *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 131–136.

- [18] Lemańska-Lewandowska E. (2013): *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.
- [19] Leszczyńska K., Dziuban A. (2012): *Pomiędzy esencjalizmem a konstruktywizmem. Płeć (kulturowa) w refleksji teoretycznej socjologii – przegląd koncepcji*. *Studia Humanistyczne AGH*, 11(2), s. 13–33; <http://dx.doi.org/10.7494/human.2012.11.2.13>.
- [20] Mager U., Nowak P. (2012): *Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research*. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61; <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>.
- [21] Mehrabian A. (1972): *Nonverbal Communication*. Aldine-Atherton. Chicago, Illinois.
- [22] Mikulski W., Radosz J. (2011): *Acoustics of classrooms in primary schools- results of the reverberation time and the speech transmission index assessments in selected buildings*. *Archives of Acoustics*, 36(4), 777–793; <http://dx.doi.org/10.2478/v10168-011-0052-6>.
- [23] Moir A., Jessel D. (1993): *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa.
- [24] Najwyższa Izba Kontroli (2010): *Informacja o wynikach kontroli Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych*. Nr ewid. 40/2010/P/09/069/KNO. Warszawa.
- [25] Ntoumanis N. (2005): *A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework*. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453; <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>.
- [26] Oleszkowicz A., Senejko A. (2011): *Dorastanie*. [w:] Trempała J. (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. PWN. Warszawa, s. 253–286.
- [27] Osiński W. (2011): *Teoria wychowania fizycznego*. Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu. Poznań.
- [28] Page R.A., Balloun J.L. (1978): *The effect of voice volume on the perception of personality*. *The Journal of Social Psychology*, 105(1), 65–72; <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1978.9924091>.
- [29] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
- [30] Seitel F.P. (2003): *Public relations w praktyce*. Felberg SJA. Warszawa.
- [31] Standage M., Gillison F.B., Ntoumanis N., Treasure D.C. (2012): *Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37–60; <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.34.1.37>.

- [32] Stoner J.A.F., Wankel C. (1994): *Kierowanie*. PWE. Warszawa.
- [33] Stupnicki R. (2003): *Analiza i prezentacja danych ankietowych*. AWF. Warszawa.
- [34] Wendland M. (2013): *Historia idei komunikacji: przesłanki do badań nad przekształceniami zbiorowych wyobrażeń o komunikacji*. *Lingua ac Communitas*, 23, s. 41–68.
- [35] Wendland M. (2014): *Historia historii komunikacji w zarysie*. *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna*, 10(1), s. 11–27.
- [36] Wiesner W. (2005): *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach wychowania fizycznego a poziom autorytaryzmu nauczycieli*. Wydawnictwo AWF. Wrocław.
- [37] Zalech M., Bujak Z. (2017): *Precision of verbal feedback affects accuracy of motor skill performance*. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, [wydanie elektroniczne] <http://dx.doi.org/10.23736/S0022-4707.17.06749-4>.
- [38] Zeng H.Z., Leung R.W., Hipscher M. (2010): *An examination of teaching behaviors and learning activities in physical education class settings taught by three different levels of teachers*. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 18–28.

Podziękowanie

Praca powstała w wyniku realizacji grantu AWF BP-DS.206 finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

The Role of Elements of Communication in Developing Student–Teacher Relations during Physical Education Lessons

Abstract

The aim of the study was to recognise expectations of students and future teachers regarding mutual verbal communication during physical education (PE) lessons as well as students' participation in making decisions about forms of the classes. The study included 490 lower-secondary school students, 482 upper-secondary school students and 300 university students of physical education. To collect data, a questionnaire was used. Responses concerning the most important aspects of communication as well as the extent to which students would like to influence forms of the classes were analysed statistically. Therefore, the chi-square test was used. An ability to explain was most commonly selected as the most important element of verbal communication between a teacher and students. Future teachers claimed that comprehensible commands were the most significant. The largest group of lower-secondary school students believed that they should sometimes be consulted about what PE lessons should look like. In turn, upper-secondary school and university students were convinced that their suggestions ought to be taken into account every now and then. Sex and level of education proved to be variables which differentiated the subjects' expectations regarding elements of communication and participation

in the process of making decisions on the form of classes. The expectations of school and university students make it possible to optimise preparations in terms of communication of future teachers at particular levels of education and to have a more conscious approach to developing mutual positive relations. They also facilitate improving class effectiveness and enhancing students' satisfaction with participating in PE lessons.

Keywords: participation, communication, physical education, expectations, level of education, sex.