



Małgorzata Lipowska, Agnieszka Wojtowicz
Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

STYL KIEROWANIA KLASĄ A MOTYWACJA UCZNIÓW DO AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ NA LEKCJACH WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W KLASACH IV–VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Cel badań. Celem badań było określenie związków pomiędzy motywacją uczniów do ćwiczeń a stylem kierowania lekcją przez nauczyciela wychowania fizycznego, w klasach IV–VI szkoły podstawowej. **Materiały i metody.** W badaniach udział wzięło 150 uczniów z dwóch szkół podstawowych: 75 dziewcząt oraz 75 chłopców klas IV, V i VI. Wykorzystano dwa kwestionariusze: BREQ-2 (Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire) służący do określenia rodzaju motywacji do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego, oraz skalę LSS (Leadership Scale for Sports) umożliwiającą określenie rodzajów zachowań nauczyciela w trakcie lekcji. **Wyniki.** Pozytywna informacja zwrotna była najsilniej związana z motywacją wewnętrzną uczniów. Zachowania autokratyczne nauczyciela wiązały się z brakiem motywacji uczniów do ćwiczeń na lekcji. Odnotowano rozbieżności w stylach pracy nauczyciela pomiędzy klasami IV, V i VI. Liczba zachowań nauczyciela pozytywnie związanych z motywacją autonomiczną zmniejszała się w V i VI klasie w porównaniu z klasą IV. **Wnioski.** Styl zachowania nauczyciela w czasie lekcji był związany z poziomem motywacji uczniów do uczestnictwa w lekcjach WF.

Słowa kluczowe: styl kierowania klasą, aktywność fizyczna, dzieci, SDT

WPROWADZENIE

Jedną z teorii wykorzystywaną do wyjaśniania motywacji jest koncepcja autodeterminacji (Deci i Ryan, 1985). W teorii tej autorzy motywację podzielili na wewnętrzną i zewnętrzną, dodatkowo została również wyodrębniona amotywacja określana jako stan, w którym osoba nie odczuwa konieczności wykonania bądź zrealizowania celów lub zadań i nie podejmuje żadnej aktywności w tym kierunku. Ponadto motywację zewnętrzną można podzielić na cztery rodzaje zróżnicowane między sobą poziomem autonomiczności (Ryan i Deci, 2000): regulację zewnętrzną, introjekcję, identyfikację, integrację. Regulacja zewnętrzna uwidacznia się, gdy człowiek pozostaje pod kontrolą źródeł zewnętrznych, takich jak kara czy nagroda, natomiast introjekcję można zaobserwować w momencie, kiedy uczeń bierze udział w lekcji, ponieważ chce uciec od poczucia winy i niepokoju. Presja płynie z wnętrza jednostki. Znacznie większym poziomem

Praca wpłynęła do Redakcji: 06.04.2019
Zaakceptowano do druku: 12.05.2019

Adres do korespondencji: Małgorzata Lipowska, Zakład Psychologii INS, Wydział WFiS, Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, al. Jana Pawła 78, 31-571 Kraków, e-mail: malgosialipowska@o2.pl

Jak cytować:

Lipowska, M., Wojtowicz, A. (2019). Styl kierowania klasą a motywacja uczniów do aktywności fizycznej na lekcjach wychowania fizycznego w klasach IV–VI szkoły podstawowej. *Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu*, 64, 33–46.

autonomiczności cechuje się identyfikacja, świadome wybieranie celu związanego z własnym ja występuje przy ujednoliceniu celu z systemem wartości jako istotnego i wartościowego. W trakcie lekcji typ ten uwidacznia się poprzez aktywne uczestnictwo i aktywne działanie, jako ważne dla obranych celów np. uczeń chce zrozumieć temat i chce się nauczyć nowych rzeczy (Ryan i Conell, 1989). Kolejnym rodzajem motywacji zewnętrznej, o większym poziomie autonomiczności niż pozostałe, jest integracja jako proces sprawiający, że wraz z upływem czasu wartości stają się częścią własnego ja, tak przyswojone, zostają zamienione w zasady i wartości.

Pożądanym rodzajem motywacji jest motywacja wewnętrzna, inaczej autoteliczna, charakteryzująca się tym, że motyw działania zlokalizowany jest w nas samych, podjęcie działania ma dla nas wartość autoteliczną. Uczeń bierze udział chętnie w lekcji, ponieważ sprawia mu to przyjemność (Ryan i Conell, 1989). Jest to radość z wykonywanej czynności czy samodoskonalenia się, możliwość zaprezentowania i poprawy swoich umiejętności. Osoba wykonuje zadania bez działania na nią zewnętrznymi bodźcami, odczuwając przy tym zadowolenie i satysfakcję. Działanie następuje na skutek zainteresowania, bez użycia jakichkolwiek zewnętrznych zachęt, obietnic czy gróźb (Ryan i Deci, 2000).

W nauczaniu najbardziej efektywną pod względem wyników nauczania osiągniętych przez dzieci jest motywacja wewnętrzna. Im większa autonomiczna motywacja, tym większe zadowolenie, wytrwałość oraz aktywność, w wyniku czego uzyskiwane są lepsze rezultaty w szkole (Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan, 1991).

Rozwój ruchowy dzieci i młodzieży, stymulowany poprzez aktywność fizyczną, jest równie ważną dziedziną rozwoju, co rozwój umysłowy (Poitras i wsp., 2016). Lekcje WF są podstawową formą tego procesu, mającego na celu kształtowanie osobowości, traktującej właściwie dbałość o własną kondycję fizyczną i własne ciało (Grabowski, 1997; Sallis i McKenzie, 1991). Pomimo tych starań edukacyjnych, a także świadomości rodziców, dotyczącej istotności wpływu aktywności fizycznej na zdrowie dzieci (Wojtyła, Biliński, Bojar i Wojtyła, 2011), zauważalnie wzrasta liczba uczniów, którzy wręcz unikają uczestnictwa w lekcjach WF (Bochenek i Grabowiec, 2015; NIK, 2013; Otręba i Waleczek, 2011; Woynarowska, Mazur i Oblacińska, 2015). Niepokojące są również wyniki międzynarodowych badań nad aktywnością fizyczną dzieci – Global Matrix 3.0 (Aubert i wsp., 2018). Polska wśród 17 europejskich państw zajęła bardzo niskie miejsce, co więcej ocena ta pogarsza się w porównaniu z badaniami Global Matrix 2.0 z 2016 r. (Tremblay i wsp., 2016). Specjaliści alarmują, że brak wystarczającej aktywności fizycznej został określony jako czwarte wiodące ryzyko przedwczesnej umieralności w wieku dorosłym (WHO, 2009). Według raportu Najwyższej Izby Kontroli (2013) na temat wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych i niepublicznych odnotowano znaczną absencję uczniów na lekcjach WF w szkołach na każdym etapie edukacyjnym, zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych. Zauważalny jest również spadek poziomu motywacji zewnętrznej i wewnętrznej u uczniów w wieku 9–12 lat (Gillet, Wallerand i Lafrenière, 2012), a osiągnane wyniki kształtowane są w większym stopniu przez nauczyciela niż samą szkołę czy warunki nauczania (Nye, Konstantopolous i Hedges, 2004).

Wpływ na polepszenie się zdrowia publicznego mogą mieć działania wpływające na kształtowanie właściwych postaw wobec ćwiczeń podejmowanych w czasie wolnym. Zatem to właśnie zadaniem nauczyciela w trakcie lekcji wychowania fizycznego jest promowanie wśród dzieci i młodzieży zdrowego i aktywnego stylu życia (Fairclough, Stratton i Baldwin, 2002; Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie i Young, 2006). Badania

pokazują, że aktywny tryb życia na wczesnych etapach dojrzewania w znacznym stopniu wpływa na zaangażowanie się w aktywność fizyczną w wieku dorosłym (Tammelin, Näyhä, Hills i Järvelin, 2003; Telama, Yang, Laakso i Viikari, 1997).

Kierowanie zespołem uczniowskim i relacje między nauczycielem a uczniami wpływają na proces dydaktyczny i na kształtowanie motywacji (Skinner i Belmont, 1993). Badania dowodzą, że pozytywne postawy i zachowania nauczyciela w trakcie lekcji powodują zwiększenie motywacji u dzieci, a wzrost postaw i zachowań negatywnych nauczyciela, np. faworyzowanie uczniów czy monotonne zajęcia, wpływają niekorzystnie na motywację uczniów (Wojtowicz i Bryg, 2015). W procesie nauczania najczęściej wyróżnia się trzy style kierowania klasą przez nauczyciela: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (Milenović, 2015). Styl autokratyczny charakteryzuje dominującą pozycją nauczyciela przejawiającą się samodzielnym ustalaniem celów środków i sposobów ich realizacji. Nauczyciel przydziela zadania, nie uzgadnia swoich decyzji z uczniami, nie włącza się w pracę zespołu, jego opinia jest ostateczna. Styl demokratyczny określany jest jako współrzędzenie, pobudzanie do działania, wskazywanie różnych możliwości. Zachęcona grupa sama decyduje, wyznaczając cel, środki i sposób realizacji. Nauczyciel częściej częściej stosuje nagrody niż kary, ucznia traktuje podmiotowo. W stylu liberalnym uczniowie mają swobodę, otrzymują rady i nie są oceniani. Grupa lub klasa samodzielnie wytwarza liderów, nauczyciel pozostawia to wyłącznie do uznania uczniów. Nauczyciele stosują opisane style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny lub mieszają ich elementy, z przewagą jednego (Milenović, 2015).

CEL BADAŃ

Celem badań było przedstawienie związków pomiędzy motywacją uczniów w klasach IV–VI szkoły podstawowej do ćwiczeń a postrzeganym przez nich stylem kierowania lekcją przez nauczyciela wychowania fizycznego.

Pytania badawcze:

1. Czy występują zależności między rodzajem i poziomem motywacji uczniów do udziału w lekcji wychowania fizycznego a postrzeganym przez nich stylem prowadzenia zajęć przez nauczyciela?
2. Czy istnieją różnice międzypłciowe w postrzeganych przez uczniów stylach kierowania klasą?

MATERIAŁY I METODY

Badania zostały przeprowadzone w klasach IV, V, VI dwóch krakowskich szkół podstawowych. Próbkę badawczą stanowiło 150 uczniów: odpowiednio po 25 dziewcząt i 25 chłopców z każdej klasy. Średnia wieku uczestników to $12,27 \pm 1,03$ roku. W badaniach wykorzystano dwa kwestionariusze. Jeden to polska adaptacja BREQ-2 (Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire) (Markland i Tobin, 2004) w tłumaczeniu Wojtowicz, Szalewski, Banasik (BREQ-2 WF, 2016; wersja eksperymentalna: projekt nr 110/BSINS/2016), za pomocą którego można określić rodzaj motywacji do uczestnictwa w lekcjach WF. Kwestionariusz składał się z 19 pytań dotyczących powodów udziału w lekcjach oraz 5 stopniowej skali odpowiedzi Likerta od 0 do 4. Uczniowie

mieli za zadanie określić, w jakim stopniu opisane sytuacje są prawdziwe w stosunku do nich, gdzie 0 oznaczało *zdecydowanie nieprawdziwe w odniesieniu do mnie*, a 4 – *zdecydowanie prawdziwe w odniesieniu do mnie*. Pytania tworzą 5 skal odnoszących się do motywacji: regulacja wewnętrzna, introjekcja, identyfikacja, regulacja zewnętrzna, amotywacja. Drugim narzędziem była skala LSS-Leadership Scale for Sports (Chelladurai i Saleh, 1980) w polskiej adaptacji (Wałach-Biśta, 2013) dostosowanej na potrzeby niniejszej pracy do lekcji wychowania fizycznego. Słowo „trener” zostało zastąpione słowem „nauczyciel”. Kwestionariusz określał rodzaj zachowań nauczyciela w czasie lekcji WF. Składał się z 40 stwierdzeń oraz 5-stopniowej skali odpowiedzi. Zadaniem uczniów było udzielenie odpowiedzi, jak często nauczyciel przejawia w trakcie lekcji dane zachowanie, gdzie 1 oznaczało *nigdy*, a 5 – *zawsze*. Pytanie tworzą 5 skal odnoszących się do przywództwa: instruktaż, demokratyczny, wsparcie, autokratyczny, pozytywny feedback.

Badania prowadzono od maja do czerwca 2017 r. Kwestionariusze były wypełniane anonimowo w czasie zajęć. Udział w ankiecie był dobrowolny. Uczniowie przed rozpoczęciem badania otrzymali instrukcję o sposobie wypełniania kwestionariuszy. Czas na udzielenie odpowiedzi dopasowano do potrzeb badanej grupy uczniów. W czasie udzielania odpowiedzi na sali obecna była osoba badająca. Aby uzyskać zgodę na przeprowadzenie badań w danej placówce, pełny zestaw narzędzi badawczych został przed badaniem przekazany pedagogowi szkolnemu oraz nauczycielowi WF wybranych klas.

Analizy wykonano za pomocą programu Statistica 12. Do określenia związków pomiędzy stylem kierowania klasą a poziomem motywacji wykorzystano analizę korelacji Pearsona. Do opisu różnic międzypłciowych oraz pomiędzy klasami w poziomie motywacji oraz poziomie stylów kierowania klasą przez nauczyciela zastosowano analizę wariancji. Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$.

WYNIKI

Związki między stylem kierowania klasą a poziomem motywacji uczniów do uczestniczenia w lekcji

Przeprowadzone u wszystkich badanych uczniów analizy korelacji pomiędzy poziomem motywacji a stylami prowadzenia lekcji WF pozwoliły wykazać pewne zależności (tab. 1). Zaobserwowano, że wraz ze wzrostem częstości instruktażu, zachowań demokratycznych, wsparcia oraz pozytywnego feedbacku wzrastał poziom regulacji wewnętrznej, identyfikacji oraz introjekcji, natomiast zmniejszał się poziom amotywacji. Jednocześnie im częściej uczniowie obserwowali autokratyczny styl nauczyciela, tym wyższy był poziom amotywacji do ćwiczeń, a poziom regulacji wewnętrznej obniżał się. Najsilniejsze związki zaobserwowano między autonomiczną motywacją a pozytywną informacją zwrotną i instruktażem.

Analiza różnic w stylach kierowania klasą przez nauczyciela WF w zależności od płci uczniów i klasy

W celu zbadania różnic w postrzeganych przez uczniów stylach kierowania klasą przez nauczyciela dokonano analizy wariancji pomiędzy uczennicami i uczniami (tab. 2). Statystyki opisowe badanych zmiennych zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 1. Korelacja między poziomem motywacji i stylem przywództwa lekcji WF
($N = 150$)

	Instruktaż	Demokra- tyczny	Wsparcie	Autokra- tyczny	Pozytywny feedback
Regulacja wewnętrzna	0,4404 $p < 0,001$	0,3637 $p < 0,001$	0,3229 $p < 0,001$	-0,1710 $p = 0,036$	0,5473 $p < 0,001$
Identyfikacja	0,3804 $p < 0,001$	0,2620 $p = 0,001$	0,2906 $p < 0,001$	-0,1367 $p = 0,095$	0,4317 $p < 0,001$
Introjekcja	0,2228 $p = 0,006$	0,1962 $p = 0,016$	0,3249 $p < 0,001$	-0,0323 $p = 0,694$	0,2570 $p = 0,002$
Regulacja zewnętrzna	-0,0243 $p = 0,768$	-0,0033 $p = 0,968$	0,0749 $p = 0,363$	0,0919 $p = 0,263$	-0,1045 $p = 0,203$
Amotywacja	-0,2905 $p < 0,001$	-0,2318 $p = 0,004$	-0,2351 $p = 0,004$	0,1680 $p = 0,040$	-0,4123 $p < 0,001$

Tabela 2. Analiza wariancji – style kierowania klasą przez nauczyciela WF w zależności od płci uczniów i klasy

	<i>df</i>	I		D		W		A		P	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Płeć	1	0,17	0,681	0,00	0,961	0,34	0,563	0,67	0,415	0,53	0,470
Klasa	2	1,30	0,277	0,25	0,782	1,22	0,298	1,60	0,206	0,77	0,463
Płeć*klasa	2	3,53	0,032	5,97	0,003	5,86	0,004	0,64	0,526	5,60	0,005
Błąd	144										
Razem	149										

I – instruktaż, D – demokratyczny, W – wsparcie, A – autokratyczny, P – pozytywny feedback, F – współczynnik analizy wariancji, *df* – stopnie swobody

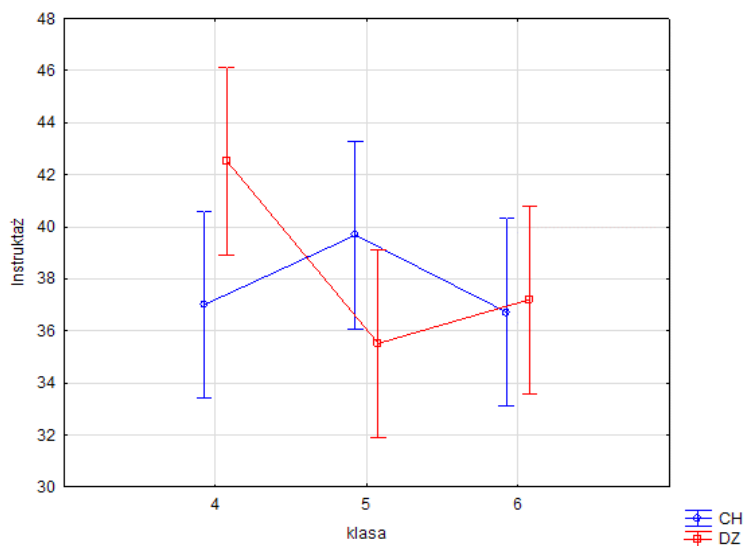
Tabela 3. Statystyki opisowe poziomu stylów kierowania klasą przez nauczyciela u uczniów i uczennic klas IV, V i VI

Czynnik		<i>N</i>	I		D		W		A		P	
1	2		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razem		150	38,11	9,26	23,06	8,62	18,52	6,40	18,91	5,60	24,76	7,40
Płeć	CH	75	37,80	8,94	23,03	8,52	18,81	6,79	19,28	5,72	25,19	7,37
Płeć	DZ	75	38,41	9,62	23,09	8,77	18,23	6,02	18,53	5,49	24,33	7,47
Klasa	IV	50	39,76	7,43	23,08	7,33	19,50	6,08	19,92	5,09	25,74	6,52
Klasa	V	50	37,60	8,14	23,64	8,24	18,50	6,81	18,88	5,65	24,56	6,44
Klasa	VI	50	36,96	11,61	22,46	10,17	17,56	6,27	17,92	5,95	23,98	9,00
Płeć*klasa	CH IV	25	37,00	7,15	21,24	6,81	19,00	6,60	19,56	5,18	25,00	6,68
Płeć*klasa	CH V	25	39,68	7,40	26,96	7,43	21,20	6,54	19,64	6,05	27,76	5,24
Płeć*klasa	CH VI	25	36,72	11,63	20,88	9,91	16,24	6,53	18,64	6,08	22,80	9,08
Płeć*klasa	DZ IV	25	42,52	6,76	24,92	7,50	20,00	5,61	20,28	5,09	26,48	6,41
Płeć*klasa	DZ V	25	35,52	8,46	20,32	7,77	15,80	6,05	18,12	5,24	21,36	5,99
Płeć*klasa	DZ VI	25	37,20	11,84	24,04	10,39	18,88	5,82	17,20	5,85	25,16	8,96

CH – chłopcy, DZ – dziewczęta, I – instruktaż, D – demokratyczny, W – wsparcie, A – autokratyczny, P – pozytywny feedback

Podczas analiz wykazano cztery różnice w postrzeganych stylach kierowania klasą: w poziomie instruktażu (ryc. 1), demokratycznym (ryc. 2), wsparcia (ryc. 3) oraz pozytywnej informacji zwrotnej (ryc. 4). Szczegółowe porównania przedstawiono w tabelach 4–11.

W klasie IV dziewczęta zaobserwowały więcej zachowań nauczyciela związanych z instruktażem niż chłopcy (tab. 4). Uczennice z klasy IV zaobserwowały więcej zachowań nauczyciela związanych z instruktażem niż dziewczęta z klasy V (tab. 5).



CH – chłopcy DZ – dziewczęta

Rycina 1. Różnice w postrzeganych przez uczennice i uczniów stylach kierowania klasą (instruktaż)

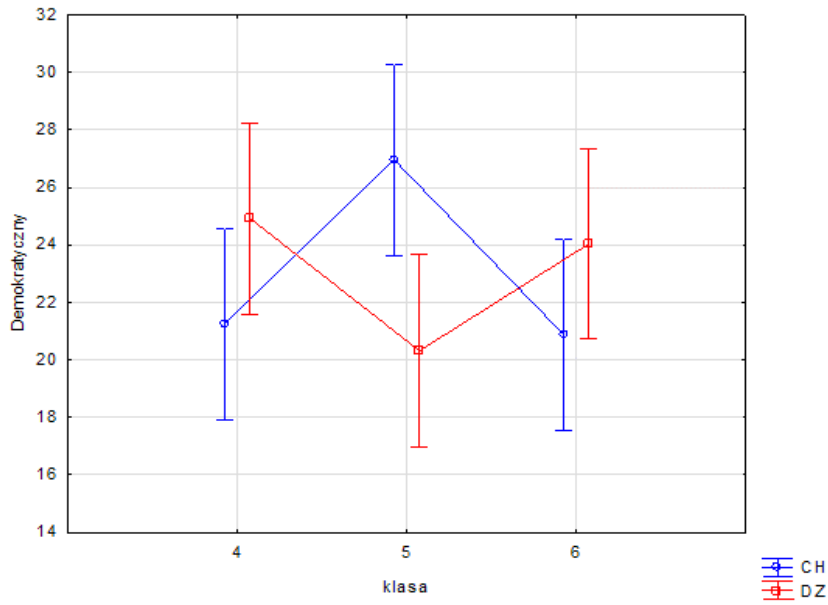
Tabela 4. Porównania zaplanowane – różnice międzypłciowe (instruktaż)

Płeć	Klasa	$F(1,144)$	p
Dziewczęta vs chłopcy	IV	4,58	0,034
Dziewczęta vs chłopcy	V	2,60	0,109
Dziewczęta vs chłopcy	VI	0,03	0,853

Tabela 5. Porównania zaplanowane – różnice między klasami (instruktaż)

Zmienna zależna	Płeć	Klasa	Różnica średnich	p
Instruktaż	chłopcy	IV V	-2,68	0,901
		IV VI	0,28	1,000
		V VI	2,96	0,758
	dziewczęta	IV V	7,00	0,022
		IV VI	5,32	0,123
		V VI	-1,68	1,000

Chłopcy z klasy V zarejestrowali więcej zachowań świadczących o demokratycznym stylu kierowania klasą nauczyciela niż ich koledzy z klasy VI (tab. 7). W klasie V dziewczęta zaobserwowały mniej zachowań świadczących o demokratycznym stylu kierowania klasą nauczyciela niż chłopcy (tab. 6).



CH – chłopcy DZ – dziewczęta

Rycina 2. Różnice w postrzeganych przez uczennice i uczniów stylach kierowania klasą (demokratyczny)

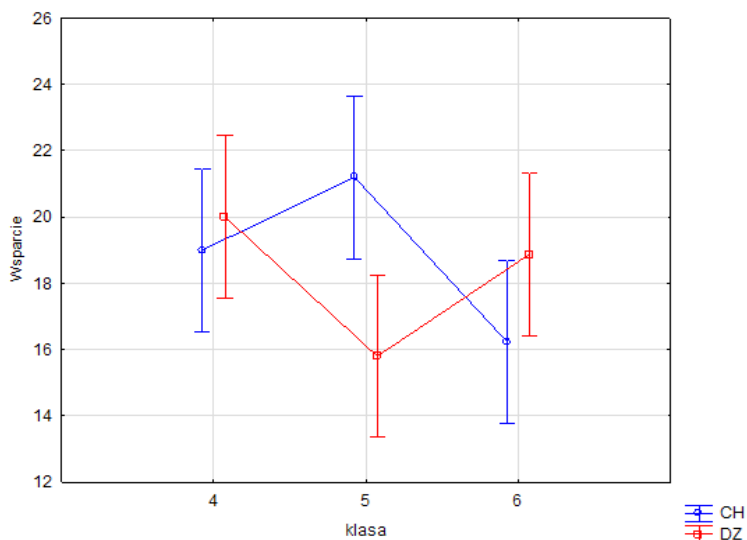
Tabela 6. Porównania zaplanowane – różnice międzypłciowe (demokratyczny)

Płeć	Klasa	<i>F</i> (1,144)	<i>p</i>
Dziewczęta vs chłopcy	IV	2,39	0,124
Dziewczęta vs chłopcy	V	7,79	0,006
Dziewczęta vs chłopcy	VI	1,76	0,186

Tabela 7. Porównania zaplanowane – różnice między klasami (demokratyczny)

Zmienna zależna	Płeć	Klasa	Różnica średnich	<i>p</i>
Demokratyczny	chłopcy	IV V	-5,72	0,052
		IV VI	0,36	1,000
		V VI	6,08	0,035
	dziewczęta	IV V	4,60	0,165
		IV VI	0,88	1,000
		V VI	-3,72	0,360

W klasie V chłopcy zaobserwowali więcej niż dziewczęta zachowań nauczyciela związanych ze wsparciem (tab. 8). Chłopcy z klasy V wskazywali więcej zachowań nauczyciela związanych ze wsparciem niż uczniowie z klasy VI (tab. 9).



CH – chłopcy DZ – dziewczęta

Rycina 3. Różnice w postrzeganych przez uczennice i uczniów stylach kierowania klasą (wsparcie)

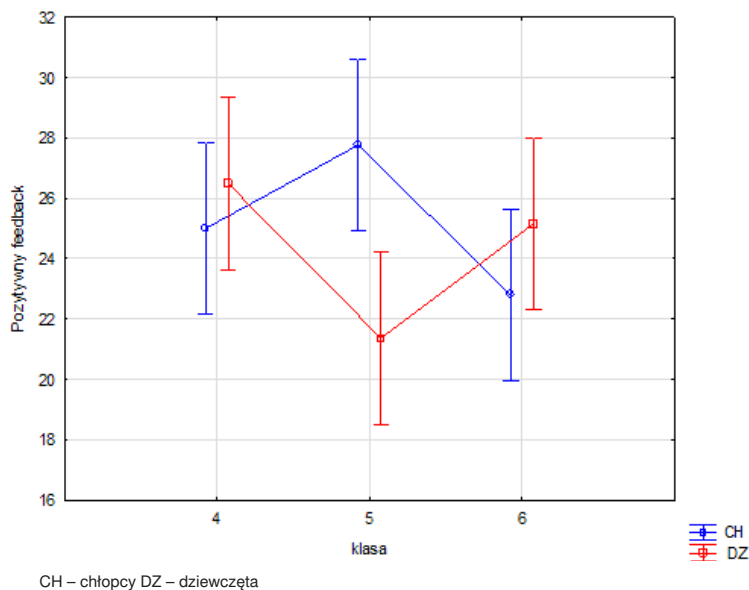
Tabela 8. Porównania zaplanowane (wsparcie)

Płeć	Klasa	$F(1,144)$	p
Dziewczęta vs chłopcy	IV	0,32	0,57
Dziewczęta vs chłopcy	V	9,47	0,003
Dziewczęta vs chłopcy	VI	2,26	0,135

Tabela 9. Porównania zaplanowane – różnice między klasami (wsparcie)

Zmienna zależna	Płeć	Klasa	Różnica średnich	p
Wsparcie	chłopcy	IV V	-2,20	0,636
		IV VI	2,76	0,354
		V VI	4,96	0,016
	dziewczęta	IV V	4,20	0,054
		IV VI	1,12	1,000
		V VI	-3,08	0,244

W klasie V chłopcy dostrzegli więcej zachowań nauczyciela związanych z pozytywną informacją zwrotną niż dziewczęta (tab. 10). Chłopcy z klasy V odnotowali więcej zachowań nauczyciela związanych z pozytywną informacją zwrotną niż chłopcy z klasy VI. Wśród dziewcząt więcej zachowań nauczyciela związanych z pozytywną informacją zwrotną zaobserwowały uczennice z klasy IV niż piątklasistki (tab. 11).



Rycina 4. Różnice w postrzeganych przez uczennice i uczniów stylach kierowania klasą (pozytywny feedback)

Tabela 10. Porównania zaplanowane (pozytywny feedback)

Płeć	Klasa	$F(1,144)$	p
Dziewczęta vs chłopcy	IV	0,53	0,469
Dziewczęta vs chłopcy	V	9,86	0,002
Dziewczęta vs chłopcy	VI	1,34	0,249

Tabela 11. Porównania zaplanowane – różnice między klasami (pozytywny feedback)

Zmienna zależna	Płeć	Klasa	Różnica średnich	p
Pozytywny feedback	chłopcy	IV V	-2,76	0,533
		IV VI	2,20	0,847
		V VI	4,96	0,049
	dziewczęta	IV V	5,12	0,039
		IV VI	1,32	1,000
		V VI	-3,80	0,193

DYSKUSJA

Uzyskane w badaniach wyniki wskazują, że postrzegany przez uczniów styl prowadzenia przez nauczyciela lekcji WF jest związany z motywacją uczniów do udziału w zajęciach. Większość przeanalizowanych stylów kierowania klasą: instruktaż, wsparcie, demokratyczny oraz pozytywny feedback była powiązana ze wzrostem motywacją uczniów w poziomie regulacji wewnętrznej, identyfikacji i introjekcji. Jedynie styl autokratyczny nie wiązał się ze wzrostem motywacji, a wręcz ją obniżał.

Wyniki pokazują, że im więcej było zachowań autokratycznych spostrzeganych przez dzieci, tym niższy był poziom ich motywacji wewnętrznej, a większy brak motywacji do uczestnictwa w lekcji. Częste zachowania nauczyciela, takie jak dawanie dyrektyw, zakłócanie preferowanego przez dzieci tempa uczenia się, niepozwalanie na krytykę i niezależne opinie, prowadzi do amotywacji, która przeplata się z gniewem i lękiem (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon i Roth, 2005). Badania White'a i Lippitta (za: Wojciszke i Doliński, 2008) dowiodły, że uczniowie zajmujący się swoim hobby w grupach, pozostawieni bez opiekuna, spędzali więcej czasu na aktywności zadaniowej, gdy opiekun stosował styl demokratyczny. W przypadku stylu autokratycznego ilość czasu poświęconego na aktywności wzrastała jedynie podczas obecności prowadzącego. Badania nad motywacją pokazują, że uczniowie, którzy dostrzegają zachowania demokratyczne nauczyciela w czasie lekcji, odznaczają się większą autonomiczną motywacją (Koka, 2013). Potwierdzają to wyniki uzyskane w niniejszych badaniach, w których postrzegane przez uczniów takie zachowania demokratyczne nauczyciela w czasie lekcji, jak uwzględnianie zdania podopiecznych w podejmowaniu decyzji czy zachęcanie ich do przedstawiania własnych propozycji na lekcji były pozytywnie powiązane z poziomem regulacji wewnętrznej i identyfikacją. W badaniach własnych wsparcie nauczyciela i instruktaż wykazują dodatni związek z autonomiczną motywacją uczniów do uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego. Koka (2013) stwierdził, że u dzieci, które otrzymują od swoich nauczycieli częste instrukcje wykonywanego ćwiczenia oraz zauważają ze strony prowadzącego zainteresowanie ich samopoczuciem, zmniejsza się poziom kontrolowanej z zewnątrz motywacji do brania udziału w lekcjach tj. introjekcji oraz regulacji wewnętrznej. W niniejszych badaniach zaobserwowano dodatnie związki częstości tych zachowań z poziomem introjekcji u uczniów, a w odniesieniu do regulacji zewnętrznej odnotowane nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. Możliwe, że u badanych uczniów nawiązywanie bliższych relacji, w których nauczyciel okazuje zrozumienie, pomaga w rozwiązywaniu problemów, zawsze służy dobrą radą oraz jest wyrozumiały, kiedy uczeń ma gorszy dzień, powoduje, że dzieci uczestniczą chętniej w lekcji, ponieważ nie chcą zawieść i rozczarować swojego nauczyciela, co może skutkować częstszym odczuwaniem przez nie winy i niepokoju. Docenianie uczniów za dobre wyniki oraz pochwały za dobrze wykonane ćwiczenia na zajęciach mają związek ze wzrostem motywacji wewnętrznej. W badaniach przeprowadzonych w 2003 r. autorzy (Koka i Hein, 2003) wykazali, że pozytywna informacja była najsilniejszym czynnikiem wpływającym na motywację wewnętrzną uczniów. Blecharz (2004) z kolei stwierdził, że dzieci chwalone i wspierane przez swoich trenerów deklarowały przed kolejnym sezonem większą radość i entuzjizm niż dzieci, które tej aprobaty nie doświadczyły. Odpowiednio sformułowana pozytywna informacja zwrotna będzie stanowić impuls do podjęcia trudu, aby uzyskać lepsze rezultaty, co zwiększy poziom autonomicznej motywacji wewnętrznej. Uczniowie w sytuacjach dydaktycznych chcieliby otrzymywać informacje szczegółowe, pokazujące, co

konkretnie wykonali dobrze. Niestety, uważają oni, że najczęściej nauczyciele stosują ocenę bez komentarza lub pozytywny komentarz ogólny (Bąk, 2011). Deci (1971), starając się określić czynniki ograniczające motywację wewnętrzną, przeprowadził eksperyment, w którym używał pochwały jako specyficznej formy nagrody za poprawne rozwiązanie zagadki. Udzielenie pochwały nie zmniejszyło motywacji wewnętrznej, a wręcz doprowadziło do jej wzrostu (Deci, 1971). W innych badaniach otrzymano analogiczne wyniki w odniesieniu do przekazu informacji o poziomie wykonania zadań (Pittman, Davey, Alafat, Wetherill i Kramer, 1980; Ryan, 1982). Podobne rezultaty uzyskano w przypadku sportowców z wysoką motywacją wewnętrzną (Amorose i Horn, 2000). Zauważali oni u swoich trenerów większy nacisk na instruktaż oraz więcej zachowań demokratycznych, a mniej autokratycznych, a także deklarowali większą ilość pozytywnych informacji zwrotnych otrzymywanych od trenerów i mniej zachowań o charakterze ignorującym i karzącym.

Wyniki badań własnych ujawniały różnice międzypłciowe w postrzeganych przez uczniów stylach kierowania przez nauczyciela klasą. Dziewczeta z klasy IV zarejestrowały więcej niż chłopcy z tej samej klasy i dziewczeta z klasy V zachowań związanych ze szczegółowym wyjaśnianiem przez nauczyciela techniki i taktyki, korygowaniem błędów, określaniem dokładnie, co ma być wykonane. W klasie VI chłopcy obserwowali u swoich nauczycieli znacznie mniej wsparcia, zachowań demokratycznych oraz otrzymywali mniej pozytywnych informacji zwrotnych niż chłopcy z klasy V. Również dziewczeta z klasy V obserwowały mniej tego rodzaju zachowań niż ich rówieśnicy. Uczniowie w tym wieku znajdują się w okresie nazywanym etapem dziecka doskonałego lub „drugim apogeum motorycznym”, który trwa do momentu rozpoczęcia skoku pokwitaniowego wysokości ciała (10–11 rok życia u dziewcząt i 12–13 rok życia u chłopców) i charakteryzuje się niezwykłą łatwością uczenia się ruchów, nawet o skomplikowanej strukturze (Szopa, Mleczek i Żak, 1996). Dzieci będące w tym okresie powinny doświadczać ze strony nauczyciela więcej wsparcia, zachowań demokratycznych oraz otrzymywać instrukcje dotyczące wykonywania ćwiczeń i uzyskiwać pozytywną informację zwrotną, łączącą się z zachęcaniem do udziału w lekcjach, ponieważ w tym czasie zdecydowanie łatwiej opanowują ruchy, a badania pokazują, że już na etapie szkoły podstawowej w kolejnych klasach można zaobserwować spadek motywacji do udziału w lekcjach WF, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców, co w przyszłości może rzutować na niską aktywność fizyczną, na kolejnych etapach edukacji.

Badania nad motywacją dzieci i młodzieży mogą istotnie pomóc nauczycielom wychowania fizycznego w zachęcaniu uczniów do aktywności fizycznej oraz udziału w szeroko rozumianej kulturze fizycznej polepszającej ich zdrowie i jakość życia.

Przeprowadzana analiza pokazuje, że styl kierowania klasą wykazuje związek z motywacją uczniów do wykonywania ćwiczeń na lekcji. Nauczyciele wychowania fizycznego powinni w trakcie zajęć uwzględniać zachowania demokratyczne, działania oparte na wsparciu, instruktażu, ze szczególnym naciskiem na przekazywanie pozytywnych informacji zwrotnych, ponieważ wiążą się one ze wzrostem autonomicznej motywacji uczniów. Należy unikać zachowań autokratycznych skutkujących brakiem motywacji do ćwiczeń. Im mniejsza autonomiczna motywacja, tym mniejsza aktywność i osiągnięte w jej wyniku rezultaty (Deci i Ryan, 2000).

WNIOSKI

1. Styl zachowania nauczyciela w czasie lekcji jest związany z poziomem motywacji uczniów do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego.
2. Pozytywna informacja zwrotna ze strony nauczyciela była najsilniej związana z motywacją wewnętrzną uczniów.
3. Zachowania autokratyczne nauczyciela wiązały się z brakiem motywacji uczniów do ćwiczeń na lekcji.
4. Zaobserwowano rozbieżności w stylach pracy nauczyciela postrzeganych przez uczniów poszczególnych klas.
5. Liczba zachowań nauczyciela pozytywnie związanych z motywacją autonomiczną uczniów zmniejszała się w klasie V i VI w porównaniu z klasą IV.
6. Ograniczenia badań:
 - badaniem objęło jedynie 150 uczniów z dwóch szkół; warto byłoby zwiększyć liczbę osób badanych oraz szkół;
 - zachowania nauczyciela były określane jedynie poprzez deklarację uczniów; warto uzupełnić w dalszych badaniach te informacje o dane od zewnętrznego obserwatora.

BIBLIOGRAFIA

- Amorose, A.J., Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(1), 63–84.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397–413, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>.
- Aubert, S., Barnes, J. D., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adeniyi, A. F., Aguilar-Farias, N. i wsp., (2018). Global Matrix 3.0 physical activity report card grades for children and youth: Results and analysis from 49 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(Suppl 2), 251–273.
- Bąk, O. (2011). Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Psychologia Rozwojowa*, 16(2), 67–82.
- Blecharz, J. (2004). Motywacja jako podstawa sukcesu w sporcie. [W:] M. Krawczyński, D. Nowicki (red.), *Psychologia sportu w treningu dzieci i młodzieży* (ss. 59–72). Warszawa: COS.
- Bochenek, A., Grabowiec, A. (2015). Odżywianie i aktywność fizyczna jako elementy stylu życia młodzieży licealnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 32, 202–213.
- Chelladurai, P., Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2(1), 34–45.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Fairclough, S., Stratton, G., i Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8(1), 69–84, <https://doi.org/10.1177/1356336X020081005>.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., Lafrenière, M.A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77–95.

- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: a one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33–53, <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621213>.
- 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, 333–346, [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2).
- Markland, D., Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191–196.
- Milenović, Ž. (2015). The teaching styles of primary school teachers. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 9, 73–81.
- NIK (2013). *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych. Informacje o wynikach kontroli*, nr ewid. 108/2013/P/12/067/KNO.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- Otręba, I., Waleczek, J. (2011). Aktywność ruchowa i styl życia gimnazjalistów (Physical exercise and style of living among gymnasial youth). *Lider*, 2, 24–25.
- Pate, R.R., Davis, M.G., Robinson, T.N., Stone, E.J., McKenzie, T.L., Young, J.C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214–1224.
- Pittman, T.S., Davey, M.E., Alafat, K.A., Wetherill, K.V., Kramer, N.A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(2), 228–233.
- Poitras, V.J., Gray, C.E., Borghese, M.M., Carson, V., Chaput, J.P., Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., Pate, R.R., Connor Gorber, S., Kho, M.E., Sampson, M., Tremblay, M.S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 41(6 Suppl. 3), 197–239, doi: 10.1139/apnm-2015-0663.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R.M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124–137.
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Szopa, J., Mleczko, E., Żak, S. (1996). *Podstawy antropomotoryki*. Warszawa: WN PWN.
- Tammelin, T., Näyhä, S., Hills, A.P., Järvelin, M.R. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(1), 22–28.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13(4), 317–323.
- Tremblay, M.S., Barnes, J.D., González, S.A., Katzmarzyk, P.T., Onywera, V.O., Reilly, J.J., Global Matrix 2.0 Research Team. (2016). Global Matrix 2.0: report card grades on the physical activity of children and youth comparing 38 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), 343–366.

- Wałach-Biśta, Z. (2013). A polish adaptation of leadership scale for sports–A questionnaire examining coaching behavior. *Human Movement*, 14(3), 265–274, doi: 10.2478/humo-2013-0032.
- Wojciszke, B., Doliński D. (2009). Psychologia społeczna. W: Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia – akademicka*. Tom 2 (ss. 293–449). Gdańsk: GWP,
- Wojtowicz, A., Bryg, A. (2015). Motivation to participate in physical education classes among the pupils of 4th–6th grades of polish primary school and the pupils' perception of teacher's didactic style. *Studies in Sport Humanities*, 17, 18–26.
- Wojtyła, A., Biliński, P., Bojar, I., Wojtyła, K. (2011). Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 2, 335–342.
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Geneva: WHO.
- Wojnarowska, B., Mazur, J., Oblacińska, A. (2015). Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce. *Hygeia Public Health*, 50(1), 183–190.

ABSTRACT

Teaching style and students' motivation to physical activity during PE
in IV–VI grade of primary school

Background. The purpose of the article was to examine relationship between teacher's behaviour and motivation of the IV–VI grade children during PE in primary school. **Material and methods.** Examined group consisted of 150 students (75 girls and 75 boys) from IV, V and VI grade. Two questionnaires were used: the BREQ-2 (*Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire*) and LSS (*Leadership Scale for Sports*). **Results.** Positive feedback was most strongly related to the students' intrinsic motivation. The teacher's autocratic behaviour was associated with a student's amotivation to exercise on a PE lesson. There were noticeable differences in the styles of teaching between grades IV, V and VI. The number of teacher behaviours positively associated with autonomous motivation was lower in the fifth and sixth grade compared to the fourth grade. **Conclusions.** The teacher's behaviour style during lessons is related to the level of students' motivation to participate in PE lessons.

Key words: teaching style, children, physical activity, SDT