

Aleksander Szejnberg

*Emerytowany profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Opolskiego w Opolu*

Tadeusz Leszek Jasiński

*Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku,  
Wydział Wychowania Fizycznego*

## **Typowe zachowania studentów wychowania fizycznego na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole**

**ABSTRAKT:** W pracy zaprezentowano wyniki z badania, którego celem było poznanie opinii studentów wychowania fizycznego na temat ich zachowań na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole. W badaniu uczestniczyło 142 studentów z drugiego roku studiów na Wydziale Wychowania Fizycznego AWFis w Gdańsku. Wśród badanych było 53 studentki i 89 studentów, których wiek zawierał się w przedziale od 19 do 24 lat. W badaniu wykorzystano kwestionariusz pt. „Przyjazna Szkoła – Zachowania studentów” (PSZS), zawierający 73 stwierdzenia z opisami pożądanых zachowań studentów na zajęciach dydaktycznych i podczas zajęć w szkole. Utworzono go z charakterystyk przykładowych deskryptorów zachowań osób uczących się, dołączonych przez Grimley’a i in. (2004, s. 298–300) do 15-zadaniowej skali *Emotional and Behavioural Development Scale*. Charakterystyczne dla ponad 50% badanych studentów okazało się to, że zdecydowane oceny typu „zawsze lub prawie zawsze” i „nigdy lub prawie nigdy” najczęściej odnosili do zachowań innych osób. Zdecydowana większość okazywała szacunek dla własności, tzn. „zawsze lub prawie zawsze” nie okradła innych, nie uszkadzała i nie niszczyła mienia szkolnego, a jednocześnie doceniała i dbała o własność innych ludzi. Zróżnicowanie zebranych danych ze względu na płeć badanych ukazało istotne statystycznie różnice dla 11 spośród 73 stwierdzeń. Najwięcej różnic ujawniło się w odpowiedziach dotyczących poczucia wartości studentów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zachowania studentów, opinie studentów, studenci wychowania fizycznego

---

	Aleksander Sztejnberg
Kontakt:	Tadeusz Leszek Jasiński tlj.jasinski@gmail.com

---

Jak cytować:	Sztejnberg, A., Jasiński, T.L. (2018). Typowe zachowania studentów wychowania fizycznego na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 183–197. Pobrano z <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/561">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/561</a>
How to cite:	Sztejnberg, A., Jasiński, T.L. (2018). Physical education students' typical behaviors in didactic classes at college and during classes in schools. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 183–197. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/561">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/561</a>

---

## WPROWADZENIE

Studenci przejawiają podczas zajęć dydaktycznych na uczelni oraz zajęć w szkole, np. podczas praktyk pedagogicznych, różne zachowania, zarówno te stosowne, związane bezpośrednio z nauką, jak i zachowania niewłaściwe, będące źródłem wielu nieporozumień i konfliktów.

W wielu koledżach i uniwersytetach w różnych krajach świata podejmuje się działania, których celem jest zapewnienie studentom aktywnego uczenia się na miarę XXI w.

Studenci w czasie uczenia się i studiowania przejawiają wiele właściwych zachowań, m.in. takich, jak sporządzanie notatek na zajęciach, czytanie podręczników, pisanie prac, współpraca z innymi studentami, praca w grupach, rozwiązywanie problemów, ocenianie swojego uczenia się (Doyle, 2008). Tradycyjne, audytorijne aranżacje miejsc siedzących w salach wykładowych są zastępowane przez aranżacje sprzyjające aktywnemu uczeniu się studentów. Na przykład w dużych salach dydaktycznych dla 100 i więcej studentów (*SCALE-UP classrooms*) studenci siedzą w trzysobowych grupach przy dziewięciosobowych okrągłych stołach o średnicy równej 7 stóp (2,13 m). Na każdą grupę studentów przypada jeden laptop z dostępem do Internetu (Beichner, 2014; Doyle, 2008; Fahlberg, Rice, Muehre, Brey, 2014; Park, Choi, 2014; Sztejnberg, Jasiński, 2015). W innych dużych salach dydaktycznych, (np. *Technology Enabled Active Learning – TEAL classrooms*) studenci aktywnie uczą się siedząc także przy dużych okrągłych stołach (Dori, Belcher, 2005). W salach (*Active Learning Classrooms – ACL*) uczą się siedząc przy stołach o kształcie zbliżonym do stołów prostokątnych, przy czym jeden z krótszych boków każdego z nich jest półkolisty (Drake, Battaglia, 2014).

Zachowania studentów podczas zajęć w sali dydaktycznej wiele mówią o ich zaangażowaniu do nauki. Dlatego też niektórych autorów interesuje częstotliwość i odpowiedniość zachowań studentów. Na przykład w jednym z badań oceny 104 potencjalnych zachowań studentów dokonało 134 nauczycieli. Za najbardziej odpowiednie zachowania osoby badane uznały m.in.: zadawanie pytań na wykładzie, kończenie przez studentów przydzielonych zadań na czas, uczestniczenie w dyskusji na zajęciach oraz okazywanie nauczycielowi szacunku (Landrum, 2011).

Przykłady niewłaściwych zachowań studentów można znaleźć w literaturze anglojęzycznej. Niektórzy studenci na zajęciach głośno się zachowują i rozpraszają uwagę swoich kolegów i koleżanek. Inni rozmawiają przez telefony komórkowe albo wielokrotnie wchodzi i wychodzi z sali dydaktycznej podczas zajęć bez upoważnienia nauczyciela. Jeszcze inni okazują swym rówieśnikom jawną wrogość, buntują się, znieważają, przeklinają i ich zastraszają (DWD, 2017). Niektórzy studenci spóźniają się albo wychodzą wcześniej z zajęć, wykorzystują komputery dla działań niezwiązanych z zajęciami. Ponadto niegrzecznie zachowują się wobec swoich nauczycieli, lekceważą ich, wypowiadają się o nich z sarkazmem (Burke, Karl, Peluchette, Evans, 2014; Knepp, 2012; Lampman, Phelps, Bancroft, Beneke, 2009; Wahler, Badger, 2016).

Niektórzy studenci są także odpowiedzialni za akty agresji elektronicznej wobec innych studentów i nauczycieli. Termin „agresja elektroniczna” oznacza „zbiór wrogich zachowań, który realizowany jest za pomocą Internetu lub telefonów komórkowych, określanych zbiorczo jako tzw. nowe media lub współczesne technologie komunikacyjne” (Pyżalski, 2010, s. 1).

Najbardziej rozpowszechnionym wśród studentów rodzajem agresji elektronicznej jest cyberbullying (mobbing elektroniczny). Rezultaty badań przeprowadzonych w Czechach i Rumunii dowodzą, że tę formę elektronicznej przemocy psychicznej stosują niektórzy studenci wobec innych studentów (Kopecký, 2014; Tomša, Jenaro, Campbell, Neacșu, 2013). W aktach agresji werbalnej, realizowanych przy pomocy SMS-ów lub e-maili, upokarzają ich i ośmieszają. Ponadto grożą i zastraszają, szantażują, kradną tożsamość i zawstydzają studentów, rozprzestrzeniając fotografie, filmy wideo i materiały dźwiękowe (Kopecký, 2014). Badania amerykańskie ilustrują przypadki mobbingu elektronicznego przejawianego przez niektórych studentów wobec nauczycieli. Studenci wykorzystują Internet i telefony komórkowe do wysyłania tekstów albo obrazów w celu wprawienia swoich nauczycieli w zakopotanie. Większość nauczycieli akademickich stwierdza, że nie wie, do kogo ma się zwrócić w sytuacji doświadczanego cyberbullyingu. Są nieświadomi tego, że uczelnie mogą ukarać sprawców tej przemocy (Minor, Smith, Brashen, 2013; Smith, Minor, Brashen, 2014; Washington, 2015).

W celu ograniczenia niewłaściwych zachowań przejawianych przez studentów na zajęciach dydaktycznych i w szkole podejmuje się w różnych krajach wiele działań. Na przykład bada się przyczyny przejawiania takich zachowań przez studentów (Latif, Khan, Khan, 2016). Dyskutowane są również propozycje odpowiednich kroków zaradczych w przypadku powtarzających się takich zachowań (Ali, Gracey, 2013). Bada się także skuteczność odpowiedzi nauczycieli na niegrzeczne i lekceważące zachowania studentów. Okazuje się, że w takim wypadku najskuteczniejszymi, w opinii studentów, są bezpośrednia i prywatna konfrontacja (Boysen, 2012).

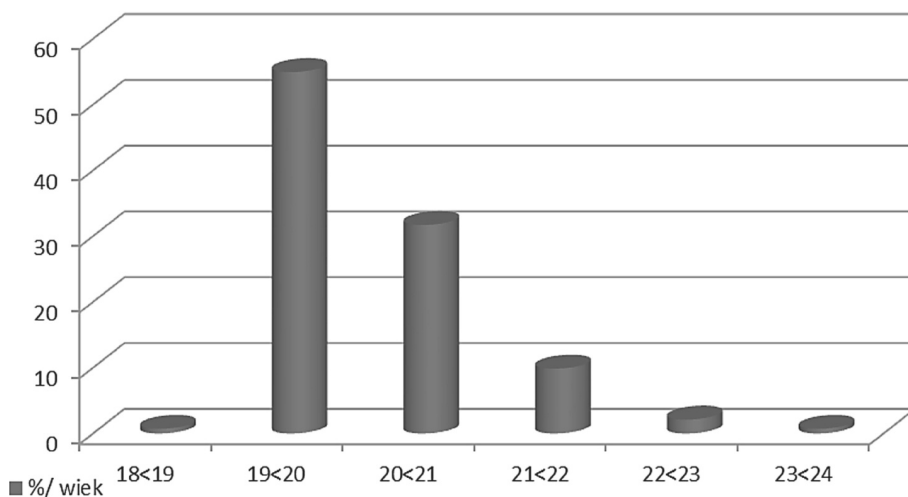
Analiza literatury polskojęzycznej wskazała na brak publikacji prezentujących wyniki badań dotyczących zachowań przejawianych przez studentów na zajęciach dydaktycznych oraz podczas zajęć w szkole. Dlatego też podjęto decyzję o przeprowadzeniu badania, w którym studenci dokonywaliby samooceny częstotliwości przejawiania określonych zachowań.

Celem przeprowadzonego badania było poznanie opinii studentów wychowania fizycznego na temat ich zachowań na zajęciach dydaktycznych i podczas zajęć w szkole. W jego toku poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie zachowania studentów na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole można uznać za typowe?
- 2) Czy przejawiane przez studentów zachowania są zróżnicowane ze względu na ich płeć?

#### ORGANIZACJA BADANIA

W badaniu uczestniczyło 142 studentów z drugiego roku studiów na Wydziale Wychowania Fizycznego AWFIS w Gdańsku. Wśród badanych było 53 studentki (37,32%) i 89 studentów (62,67%), których wiek zawierał się w przedziale od 19 do 24 lat ( $M = 20,599$ ;  $SD = 0,817$ ). Histogram odsetka wieku badanych ilustruje ryc. 1. Badania przeprowadzono w semestrze zimowym w ramach ćwiczeń z psychologii ogólnej. Badanych poinformowano o celu badania, zapewniono o anonimowości badania.



Ryc. 1. Histogram odsetka wieku badanych

W badaniu wykorzystano kwestionariusz pt. „Przyjazna Szkoła – Zachowania Studentów” (PSZS). Kwestionariusz zawierał 73 stwierdzenia opisujące pożądane zachowania studentów na zajęciach dydaktycznych i podczas zajęć w szkole. Zadanie każdego badanego studenta sprowadzało się do oceny, jak często przejawia określone zachowanie. Udzielając odpowiedzi badany dokonywał wyboru jednej z możliwych odpowiedzi: 4 = zawsze lub prawie zawsze, 3 = często, 2 = czasem, 1 = nigdy lub prawie nigdy.

Opisy zachowań ujęte w kwestionariuszu PSZS utworzono z charakterystyk przykładowych deskryptorów zachowań osób uczących się, dołączonych przez Grimleya, Morris, Raynera i Ridinga (2004) do 15-zadaniowej skali pt. *Emotional and Behavioural Development Scale*, którą walidowali w angielskojęzycznej wersji. Innymi słowy, stwierdzenia zamieszczone w kwestionariuszu PSZS nie pochodziły ze skali Grimleya i in. (2004, s. 297), ale z opisów przykładowych deskryptorów zachowań (zob. Grimley i in. 2004, s. 298–300). Podkreślić należy, że nie było celem prezentowanej pracy tworzenie narzędzia diagnostycznego, a jedynie wykorzystanie opisów deskryptorów do sformułowania stwierdzeń ujętych w kwestionariuszu. Niemniej dołożono starań, by zachować rzetelność uzyskanych danych. Sprawdzono przed badaniami, na wybranych grupach studentów w tej samej kategorii wiekowej, poprawność i jasność dla nich utworzonych stwierdzeń. W wyniku tych badań „pilotażowych” okazało się, że studenci nie mieli żadnych trudności z interpretacją sformułowań poszczególnych stwierdzeń. Wszystkie 73 stwierdzenia studenci w badaniach wstępnych uważali za jasno i zrozumiale sformułowane. Dokonano również oceny rzetelności wykorzystanego narzędzia poprzez obliczenie współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla całego kwestionariusza. Jego pozytywny wynik wskazywał, że opracowane stwierdzenia w kwestionariuszu PSZS mogą z powodzeniem być wykorzystane do poznania opinii studentów.

Konstruując kwestionariusz zwracano szczególną uwagę, by opisy prezentowanych zachowań były dla nich odpowiednie, zarówno w warstwie semantycznej i normatywnej. Wyróżniono zachowania pozytywne, jak i negatywne. Takie rozróżnienie 73 stwierdzeń (zachowania pozytywne vs. negatywne) pozwoliło przyporządkować je 15 kategoriom zachowań wyróżnionym przez Grimleya i in. (2004). I tak, wśród rzeczonych kategorii: pięć dotyczyło dominującego zachowywania się studenta, np. wobec nauczyciela, uczniów, nastawienia do innych i stosunku do wartości (kategorie 1–5), pięć opisywało jego zachowania emocjonalne (kategorie 6–10) i pięć odnosiło się do zachowań studentów w czasie uczenia się (kategorie 11–15).

Za typowe zachowania przejawiane przez badaną grupę studentów uznano te, którym oceny, równoważne wybraniu odpowiedzi typu „zawsze lub prawie zawsze” lub „często”, wystawiło więcej niż 50% badanych (por. Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013, s. 661).

## WYNIKI

Uzyskane w badaniu wyniki poddano różnorodnym analizom statystycznym. Obliczono podstawowe miary statystyczne tendencji centralnej oraz rozrzutu wielkości pomiarowych. Istotność różnicy rozkładów danych zróżnicowanych ze względu na płeć obliczono z wykorzystaniem testu *t*-Studenta dla grup niezależnych. Rzetelność wykorzystanego kwestionariusza PSZS okazała się satysfakcjonująca. Współczynnik  $\alpha$  Cronbacha wyniósł 0,89. Uzyskana wartość tego współczynnika wskazuje na wysoką zgodność wewnętrzną zastosowanego kwestionariusza.

Analiza wartości procentowych zebranych danych wykazała, że okazywanie szacunku nauczycielom jest mocną stroną badanych studentów. Okazało się bowiem, że

około 70% badanych szanuje swoich nauczycieli. Analogiczny odsetek studentów (70%) nie okazuje wobec swoich nauczycieli agresji werbalnej, a gdy student/studentka jest pytany/pytana grzecznie im odpowiada (60,56%). Co drugi badany student „często” uprzejmie i grzecznie współpracuje ze swoimi nauczycielami (52,82%).

Więcej niż 50% studentów „zawsze lub prawie zawsze” nie dokucza swoim kolegom i koleżankom, nie obrzuca ich wyzwiskami, nie klnie i nie zastrasza (54,23%) oraz „często” grzecznie współdziała z rówieśnikami (64,08%). Niemniej co drugi student/studentka „zawsze lub prawie zawsze” zachowuje się poprawnie wobec grupy studentów (55,63%). Zbliżony odsetek badanych „często” nie przerywa wypowiedzi innej osoby, nie skupia na sobie uwagi, nie rozprasza i nie przeszkadza (52,11%). Stosunkowo znaczny odsetek badanych jest pokojowo nastawiony wobec innych studentów, albowiem „zawsze lub prawie zawsze” nie jest agresywny/a wobec innych studentów i studentek (69,01%) oraz unika kłótni i bójek (63,38%), a nawet „często” jest dla nich miły/a (57,04%).

Zdeklarowana większość respondentów okazuje szacunek dla własności. Ponad 90% z nich „zawsze lub prawie zawsze” nie okrada innych, a 77% respondentów nie uszkadza i nie niszczy mienia szkolnego. Jednocześnie około 60% badanych „zawsze lub prawie zawsze” docenia i dba o własność innych (58,45%).

Prawie co drugi badany student uważa, że jest empatyczny/a, czyli „zawsze lub prawie zawsze” nie wyśmiewa się z kogoś, kto jest zmartwiony lub zraniony (urażony boleśnie w swoich uczuciach) (65,49%). „Często” respondenci rozumieją, jakie są odczucia ich kolegów i koleżanek (62,68%) oraz wyrażają emocje odpowiednie do sytuacji (53,52%). Badani studenci z pewną ostrożnością odnieśli się do grupy pytań dotyczących świadomości społecznej, albowiem uważali, że jedynie „często” właściwie i aktywnie współdziałają z innymi (67,61%) i że nie są nieśmiali (54,93%). Także „często” są odprężeni (57,04%) i nie lękają się niepowodzeń (50,00%). Respondenci analogicznie oceny przypisali stwierdzeniom opisującym ich stabilność emocjonalną i sprawowanie samokontroli. Zatem uważali, że „często” nie są przewrażliwieni lub zaniepokojeni, podenerwowani lub sfrustrowani (59,15%). Również „często” każdy z respondentów sprawuje kontrolę nad samym/samą sobą (58,45%), a także jego/jej nastrój pozostaje względnie stabilny i rzadko zmienia się od pozytywnego do negatywnego (57,75%). Co drugi badany student uważał, że „często” jest cierpliwy/a (50,00%).

Kolejne dwie kategorie odnoszące się do zachowań przejawianych przez studentów w czasie uczenia się nie zyskały uznania wśród badanych. Na osiem stwierdzeń opisujących zachowania studentów w tych kategoriach tylko trzy można było uznać za zachowania typowe. Zainteresowanie nauką szkolną „często” deklarowało około 60% studentów, co przejawiała się w tym, że kończyli na czas stawiane przed nim/nią zadania. Podobny odsetek badanych „często” dobrze organizował swoje uczenie się. Studenci wiedzieli, kiedy mają przejść do wykonania następnej czynności lub kolejnego etapu uczenia się (60,56%). Ponadto około 52% respondentów uważało się za osoby zorganizowane.

Badani studenci, oceniając swoją skuteczność komunikowania się z innymi i sprawność pracy w grupie, uważali, że „często” są komunikatywni (59,15%), łatwo wyrażają

w mowie swoje myśli (57,04%) oraz pomyślą, zanim udzielą odpowiedzi (57,04%). Także „często”, z chęcią biorą udział w rozwiązywaniu zadań w grupie (54,93%), są w grupie dobrymi słuchaczami/słuchaczkami (55,63%), a także współpracują z innymi (59,15%). Szczegółowe zestawienie analizowanych danych zawiera tabela 1.

Tabela 1. Odsetek ogółu badanych, którzy udzielili odpowiedzi „zawsze lub prawie zawsze” oraz „często” na poszczególne stwierdzenia kwestionariusza PSZS (N = 142)

Treść stwierdzenia	„Zawsze lub prawie zawsze”	„Często”
<b>1. Okazuje szacunek nauczycielom (SN)</b>		
1. Szanuje swoich nauczycieli	68,31	
2. Gdy jest pytany/a grzecznie im odpowiada	60,56	
3. Uprzejmie, grzecznie z nimi współdziała		52,82
4. Nie okazuje im agresji werbalnej	69,72	
<b>2. Okazuje szacunek kolegom i koleżankom (SK)</b>		
5. Grzecznie współdziała z rówieśnikami		64,08
6. Nie dokucza im, nie obrzuca wyzwiskami, nie klnie i nie zastrasza	54,23	
<b>3. Nie przerywa wypowiedzi. Nie skupia uwagi (PZ)</b>		
7. Zachowuje się poprawnie wobec kolegów i koleżanek z roku	55,63	
8. Nie rozprasza i nie przeszkadza na zajęciach dydaktycznych		52,11
<b>4. Jest pokojowo nastawiony/a (PN)</b>		
9. Nie jest agresywny/a wobec innych studentów i studentek	69,01	
10. Unika kłótni i bójek	63,38	
11. Jest dla nich miły/a		57,04
12. Nie jest okrutny/a lub złośliwy/a	56,34	
<b>5. Okazuje szacunek dla własności (SW)</b>		
13. Docenia i dba o własność innych	58,45	
14. Nie uszkadza i nie niszczy mienia szkolnego	76,76	
15. Nie okrada innych	90,85	
<b>6. Jest empatyczny/a (ET)</b>		
16. Wyraża emocje odpowiednie do sytuacji		53,52
17. Rozumie, jakie są odczucia kolegów i koleżanek		62,68
18. Nie wyśmiewa się z kogoś, kto jest zmartwiony lub zraniony (urazony boleśnie w swoich uczuciach)	65,49	
<b>7. Jest świadomy/a społecznie (AS)</b>		
19. Właściwie i aktywnie współdziała z innymi		67,61
20. Nie lęka się niepowodzenia		50,00
21. Jest odprężony/a		57,04
22. Nie jest nieśmiały/nieśmiała		54,93



Treść stwierdzenia	„Zawsze lub prawie zawsze”	„Często”
<b>8. Jest stabilny/a emocjonalnie i sprawuje samokontrolę (SE)</b>		
23. Jego/jej nastrój pozostaje względnie stabilny i rzadko zmienia się od pozytywnego do negatywnego		57,75
24. Sprawuje kontrolę nad samym/samą sobą		58,45
25. Jest cierpliwy/a		50,00
26. Nie jest przewrażliwiony/a lub zaniepokojony/a, podenerwowany/a lub sfrustrowany/a		59,15
<b>9. Jest uważny/a. Interesuje go/ją nauka (ZN)</b>		
27. Kończy na czas stawiane przed nim/nią zadania		59,15
<b>10. Dobrze organizuje swoje uczenie się (DO)</b>		
28. Wie, kiedy ma przejść do wykonania następczej czynności lub kolejnego etapu		60,56
29. Jest zorganizowany/a		52,11
<b>11. Jest skutecznym komunikatorem/komunikatorką (JK)</b>		
30. Jest komunikatywny/a		59,15
31. Łatwo wyraża w mowie swoje myśli		57,04
32. Pomyśli, zanim udzieli odpowiedzi		57,04
<b>12. Sprawnie pracuje w grupie (WG)</b>		
33. Chętnie bierze udział w rozwiązywaniu zadań w grupie		54,93
34. Jest w grupie dobrym słuchaczem/słuchaczką		55,63
35. Współpracuje z innymi		59,15

Zróznicowanie zebranych danych ze względu na płeć badanych wykazało istotne statystycznie różnice dla 11 ocenianych stwierdzeń. Cztery różnice ujawniły się w odpowiedziach studentów dotyczących ich poczucia wartości (PW), a trzy – ich zachowań empatycznych (EP). Dalsze dwie różnice odnosiły się do zachowań związanych z nauką (ZN), a trzy, pojedyncze różnice, dotyczyły okazywania szacunku kolegom i koleżankom (SK), stabilności emocjonalnej (SA) oraz poprawnych zachowań na zajęciach dydaktycznych (PZ). Zatem okazało się, że studenci przejawiali znamienne wyższe poczucie własnej wartości, niż studentki ( $p = 0,000$ ), nie czuli się gorszymi od innych ( $p = 0,003$ ), nie lękali się niepowodzenia ( $p = 0,004$ ) i byli bardziej odprężeni ( $p = 0,049$ ). Studenci także częściej niż studentki uważali, że sprawują kontrolę nad samym sobą ( $p = 0,002$ ). Z kolei studentki istotnie statystycznie częściej, aniżeli studenci, były bardziej tolerancyjne i liczyły się z innymi studentkami i studentami ( $p = 0,015$ ), nie wyśmiewały się z kogoś, kto jest zmartwiony lub zraniony (urazony boleśnie w swoich uczuciach), ( $p = 0,006$ ), okazywały koleżankom i kolegom zrozumienie i sympatię ( $p = 0,013$ ) oraz kończyły na czas stawiane przed nimi zadania ( $p = 0,043$ ). Ponadto, studentki znamienne częściej niż studenci przejawiały dobrą motywację do uczenia się ( $p = 0,016$ ), cieszyła ich nauka w szkole wyższej ( $p = 0,011$ ), nie starały się skupiać uwagi na sobie



( $p = 0,019$ ) oraz nie dokuczały swoim koleżankom i kolegom, nie obrzucały ich wyzwiskami, nie przeklinały i nie zastraszały innych studentów ( $p = 0,012$ ). Szczegółowe zestawienie danych omówionej analizy zawiera tabela 2. Zastosowano w niej następujące oznaczenia: G1 (studentki;  $n = 53$ ), G2 (studenci;  $n = 89$ ), M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe,  $t$  – wartość statystyki,  $df$  – liczba stopni swobody,  $p$  – istotność różnicy, przy  $p < 0,05$ .

Tabela 2. Porównanie istotności różnic rozkładów częstości samoocen zachowań wśród badanych zróżnicowanych ze względu na płeć\*

Stwierdzenie	M G1	M G2	SD G1	SD G2	$t$	$df$	$p$
PW1 Ma wysokie poczucie własnej wartości	2,623	3,090	0,713	0,748	-3,661	140	0,000
PW2 Nie czuje się gorszym/gorszą od innych	2,925	3,292	0,703	0,710	-2,994	140	0,003
PW3 Nie lęka się niepowodzenia	2,642	3,000	0,682	0,723	-2,918	140	0,004
PW4 Jest odprężony/a	2,811	3,056	0,622	0,759	-1,984	140	0,049
ET1 Jest tolerancyjny/a, liczy się z innymi studentami i studentkami	3,528	3,236	0,575	0,739	2,468	140	0,015
ET4 Nie wyśmiewa się z kogoś, kto jest zmartwiony lub zraniony (urazony boleśnie w swoich uczuciach)	3,755	3,393	0,648	0,792	2,808	140	0,006
ET5 Okazuje im zrozumienie i sympatię	3,509	3,236	0,541	0,675	2,508	140	0,013
SN2 Kończy na czas stawiane przed nim/nią zadania	3,698	3,506	0,540	0,546	2,040	140	0,043
ZN3 Ma dobrą motywację	2,755	2,438	0,648	0,797	2,448	140	0,016
ZN5 Cieszy go/ją nauka szkolna	2,792	2,449	0,743	0,784	2,572	140	0,011
SK2 Nie dokucza im, nie obrzuca wyzwiskami, nie klnie i nie zastrasza	3,566	3,180	0,821	0,899	2,557	140	0,012
SE2 Sprawuje kontrolę nad samym/samą sobą	3,075	3,393	0,583	0,556	-3,233	140	0,002
PZ4 Nie stara się skupić na sobie uwagi innych	3,358	3,000	0,857	0,879	2,372	140	0,019

\* W tabeli pominięto różnice nieistotne statystycznie

## DYSKUSJA

Pomimo, że rozpoznawanie zachowań przejawianych przez dzieci i młodzież pozostaje od wielu lat obiektem zainteresowania badaczy w Polsce (Chmura-Rutkowska, 2012; Hendo-Milewska, Wojtach, 2013; Jewdokimow, Walczak, 2011; Knol, Pyżalski, 2011; Miłkowska-Olejniczak, 2001; Ostrowska, 2007; Piwowarski, Krawczyk, 2009; Pospiszyl, 2009; Pyżalski, 2008, 2010; Sarwińska-Niewielska, 2007; Szczepański, 2000; Woynarowska-Soldan, Małkowska-Szcutnik, 2011) i innych krajach świata (Fatima, Scholar, Malik, 2015; Maddeh, Bennour, Souissi, 2015; Szejnberg, Jasiński, 2014, 2015; ThankGod, 2016; Thomas, Bierman, Powers, 2011; Zakaria, Reupert, Sharma, 2013),

to jednak w literaturze przedmiotu nie znaleziono prac odnoszących się do rozpoznania zachowań studentów na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole.

Przejawianie przez studentów pożądaných zachowań wobec nauczyciela akademickiego oraz koleżanek i kolegów na zajęciach dydaktycznych i podczas zajęć w szkole z pewnością sprzyja wytwarzaniu stosownej atmosfery uczenia się (Seif, Tableman, Carlson, 2012). Dla realizacji programów studiów niezbędny jest pozytywny klimat, na który wpływa m.in. wytworzenie wspierającego środowiska uczenia się przez nauczyciela akademickiego (Li, 2015) i właściwych relacji interpersonalnych na linii student-nauczyciel (Frymier, Houser, 2000). Ponadto jest ważna m.in. współpraca i sprawna komunikacja pomiędzy nauczycielem i studentami, przestrzeganie przez studentów norm rówieśniczych oraz odpowiednie morale każdego studenta (Cohen, 2006; Gillen, Wright, Spink, 2011; Hativa, 2000). Nie można także zapomnieć o pobudzaniu motywacji osób uczących się do uczenia się (Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007; Biggs, Tang, 2007; Brophy, 2002; Bryan, Solomon, 2012; Ferrer-Caja, Weiss, 2000; Lin, McKeachie, Kim, 2003; Treasure, Roberts, 2001).

Celem przeprowadzonego badania było poznanie opinii studentów wychowania fizycznego na temat ich zachowań na zajęciach dydaktycznych na uczelni i podczas zajęć w szkole.

Wyniki badania wykazały, iż zastosowane narzędzie badawcze okazało się bardzo przydatne w rozpoznaniu typowych zachowań przejawianych przez badaną grupę studentów. Analiza zebranych danych wykazała, że takich zachowań było łącznie 35. Grupy 12 z nich badani wystawili oceny „zawsze lub prawie zawsze”, a 23 – oceny „często”.

Największy odsetek ogółu badanych studentów wskazał na zachowanie „nie okrada innych” z kategorii „okazuje szacunek dla własności” (90,85%). Także wysoki odsetek ogółu badanych wskazał na inne zachowanie z tej kategorii „nie uszkadza i nie niszczy mienia szkolnego” (76,76%).

Charakterystyczne dla ponad 50% badanych studentów okazało się to, że zdecydowane oceny typu „zawsze lub prawie zawsze” oraz „nigdy lub prawie nigdy” najczęściej odnosili do zachowań innych osób. Natomiast, gdy stwierdzenia opisywały ich samych, to gradacja ocen studentów zawierała się w przedziale ocen niskich, w których występował komponent wahania się w rodzaju „często”. Wśród wyróżnionych ocen należy odnotować stosunkowo wysoki odsetek badanych, którzy darzyli szacunkiem swoich nauczycieli. Podobny odsetek studentów nie przejawiał wobec nich agresji werbalnej. Co drugi badany „często” uprzejmie i grzecznie współpracował ze swoimi nauczycielami. Inną znamiennej cechą badanych okazało się to, że byli pokojowo nastawieni wobec innych. Zdecydowana większość okazywała szacunek dla własności, tzn. „zawsze lub prawie zawsze” nie okradała innych, nie uszkadzała i nie niszczyła mienia szkolnego, a jednocześnie doceniała i dbała o własność innych ludzi. Zróżnicowanie zebranych danych ze względu na płeć badanych ukazało istotne statystycznie różnice dla 11 spośród 73 stwierdzeń. Najwięcej różnic ujawniło się w odpowiedziach studentów dotyczących poczucia wartości.

## WNIOSKI

- Analiza zebranych danych pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:
1. Wyniki badania wykazały, iż zastosowane narzędzie badawcze okazało się bardzo przydatne w rozpoznaniu typowych zachowań przejawianych przez badaną grupę studentów.
  2. Charakterystyczne dla ponad 50% badanych studentów okazało się to, że zdecydowane oceny typu „zawsze lub prawie zawsze” i „nigdy lub prawie nigdy”, najczęściej odnosili do zachowań innych osób.
  3. Zdecydowana większość badanych okazywała szacunek dla własności, tzn. „zawsze lub prawie zawsze” nie okradała innych, nie uszkadzała i nie niszczyła mienia szkolnego, a jednocześnie doceniała i dbała o własność innych ludzi.
  4. Zróznicowanie zebranych danych ze względu na płeć badanych ukazało znamienne różnice dla 11 spośród 73 stwierdzeń. Najwięcej różnic ujawniło się w odpowiedziach studentów dotyczących poczucia wartości.

## BIBLIOGRAFIA

- Ali, A., Gracey, D. (2013). Dealing with Student Disruptive Behavior in the Classroom – A Case Example of the Coordination between Faculty and Assistant Dean for Academics. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 10, 1–15.
- Barkoukis, V., Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., Nikitaras, N. (2007). Achievement goals in physical education: Examining the predictive ability of five different dimensions of motivational climate. *European Physical Education Review*, 13(3), 267–285. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X07081794>
- Beichner, R.J. (2014). History and Evolution of Active Learning Spaces. *New Direction for Teaching and Learning*, 137, 9–16. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20081>
- Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. 3rd edition*. Berkshire: Open University Press.
- Boysen, G.A. (2012). Teacher Responses to Classroom Incivility. *Student Perceptions of Effectiveness, Teaching of Psychology*, 39(4), 276–279. <http://dx.doi.org/10.1177/0098628312456626>
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Bryan, C.L., Solomon, M. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 267–285.
- Burke, L.A., Karl, K., Peluchette, J., Evans, W.R. (2014). Student Incivility: A Domain Review. *Journal of Management Education*, 38(2), 160–191. <http://dx.doi.org/10.1177/1052562913488112>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

- Chmura-Rutkowska, I. (2012). Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno-kulturowy. *Forum Oświatowe*, 1(46), 41–73.
- Dori, Y.J., Belcher, J. (2005). How Does Technology-Enabled Active Learning Affect Undergraduate Students' Understanding of Electromagnetism Concepts? *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 243–279.
- Drake, E., Battaglia, D. (2014). *Teaching and Learning in Active Learning Classrooms. Recommendation, Research and Resources*. The Faculty Center for Innovative Teaching, Mount Pleasant: Central Michigan University.
- Doyle, T. (2008). *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- DWD. (2017). *Dealing with Disruptive Student Behavior*. Dean of Student Office, University of Huston, USA. Pobrano 21 marca, 2017, z <http://www.uh.edu/dos/pdf/Civilityflyer.pdf>
- Fahlberg, B., Rice, E., Muehrer, R., Brey, D. (2014). Active Learning Environments in Nursing Education: The Experience of the University of Wisconsin-Madison School of Nursing. *New Direction for Teaching and Learning*, 137, 85–94. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20089>
- Fatima, S., Scholar, M.P., Malik, S.K. (2015). Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School Level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 11, 49–65.
- Ferrer-Caja, E., Weiss, M.R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71(3), 267–279. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2000.10608907>
- Frymier, A.B., Houser, M.L. (2000). The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Gillen, A., Wright A., Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65–82.
- Grimley, M., Morris, S., Rayner, S., Riding, R. (2004). Supporting school improvement: the development of a scale for assessing pupils' emotional and behavioural development, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11, 273–300.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Ilendo-Milewska, A., Wojtach, A. (2013). Jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – poczucie bezpieczeństwa w percepcji uczniów. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 153–175. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.018>
- Jewdokimow, M., Walczak, B. (2011). Czy w szkole „respektowane są normy społeczne”? Analiza wyników ewaluacji zewnętrznej. Wymagania. W: G. Mazurkiewicz (red.) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* (s. 139–164). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Knepp, K.A.F. (2012). Understanding Student and Faculty Incivility in Higher Education. *The Journal of Effective Teaching*, 12(1), 32–45.
- Knol, K., Pyżalski, J. (2011). Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych. *Dziecko krzywdzone*, 1(34), 68–82.

- Kopecký, K. (2014). Cyberbullying and Other Risks of Internet Communication Focused on University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1163>
- Lampman, C., Phelps, A., Bancroft, S., Beneke, M. (2009). Contrapower Harassment in Academia: A Survey of Faculty Experience with Student Incivility, Bullying, and Sexual Attention. *Sex Roles*, 60, 331–346. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-008-9560-x>
- Li, W. (2015). Strategies for Creating a Caring Learning Climate in Physical Education, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(4), 34–41. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2015.1009204>
- Lin, Y-G., McKechie, W.J., Kim Y.C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251–258.
- Landrum, E. R. (2011). Faculty Perceptions Concerning the Frequency and Appropriateness of Student Behaviors. *Teaching of Psychology*, 38(4), 269–272. <http://dx.doi.org/10.1177/0098628311421328>
- Latif, M., Khan, U.A., Khan A.N. (2016). Causes of Students' Disruptive Classroom Behavior: A Comparative Study. *Gomal University Journal of Research*, 32(1), 44–52.
- Maddeh, T., Bennour, N., Souissil, N. (2015). Study of Students' Disruptive Behavior in High School Education in Physical Education Classes. *Advances in Physical Education*, 5, 143–151. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2015.53018>
- Miłkowska-Olejniczak, G. (2001). Zachowania agresywne młodzieży w relacjach z dorosłymi (w różnych kręgach społecznych). W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młódzież a dorosli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 491–503). Kraków: Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej.
- Minor, M.A., Smith, G.S., Brashen, H. (2013). Cyberbullying in Higher Education, *Journal of Educational Research and Practice*, 3(1), 15–29. <http://dx.doi.org/10.5590/JERAP.2013.03.1.02>
- Ostrowska, K. (2007). *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997, 2003, 2007. Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007. Badania nad agresją i przemocą w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Pobrano 12 marca, 2017, z <https://www.ore.edu.pl/>
- Park, E.L., Choi, B.K. (2014). Transformation of classroom space: traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68, 749–771. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9742-0>.
- Piwoński, R., Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 10 marca, 2017, z [pbc.biaman.pl/Content/9512](http://pbc.biaman.pl/Content/9512)
- Pospiszyl, K. (2009). Agresja w gimnazjum. Studium porównawcze. *Pedagogika Społeczna*, 2, 115–131.
- Pyżalski, J. (2008). Obciążenia psychospołeczne w miejscu pracy pedagoga związane z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. *Medycyna Pracy*, 59(4), 307–313.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), *Człowiek*

- i uzależnienia* (s. 1–17). Pułtusk–Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR. Pobrano 21 marca, 2017, z <http://hdl.handle.net/10593/5412>
- Sarwińska-Niewielska, M. (2007). Język nasz powszedni. *Gazeta Szkolna*, 47-48, 22–23.
- Seif, E., Tableman, B., Carlson J.S. (2012). Climate of Learning. W: N.M. Seel (red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 554–557). New York: Springer Science+Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6>
- Szczepański, M.S. (2000). Przemoc w szkole, szkoła przemocy: szkic socjopedagogiczny. W: R. Geisler, J. Kosmala, K. Nowak (red.), *Polska Szkoła: nauczyciel–uczniowie. Studium relacji* (s. 24–34). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Smith, G.S., Minor, M.A., Brashen, H.M. (2014). Cyberbullying in Higher Education: Implications and Solutions, *Journal of Educational Research and Practice*, 4(1), 50–60. <http://dx.doi.org/10.5590/JERAP.2014.04.1.05>
- Sztejnberg, A., Jasiński, T.L. (2014). *Szkoła przyjazna wszystkim. Edukacja zdrowotna – środowisko fizyczne – klimat społeczny*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Sztejnberg, A., Jasiński, T.L. (2015). *Wybrane aspekty szkolnego uczenia się*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- ThankGod, O.U. (2016). Teachers' and Students' Attitudes toward Disruptive Behaviour: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *IFE Psychologia*, 24(1), 115–126.
- Thomas, D.E., Bierman, K.L., Powers, C.J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development*, 82(3), 751–757. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Tomşa, R., Jenaro, C., Campbell, M., Neacşu D. (2013). Student's Experiences with Traditional Bullying and Cyberbullying: Findings from a Romanian Sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 586–590. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.356>
- Treasure, D.C., Roberts, G.C. (2001). Students' Perception of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165–175. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2001.10608946>
- Wahler, E.A., Badger, K. (2016). Exploring Faculty Perceptions of Student Incivility in Social Work: Results from a National Survey. *Advances in Social Work*, 17(2), 340–354. <http://dx.doi.org/0.18060/20886>
- Washington, E.T. (2015). An Overview of Cyberbullying in Higher Education. *Adult Learning*, 26(1), 21–27. <http://dx.doi.org/10.1177/1045159514558412>
- Wojtasik, Ł. (2007). *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje. Pobrano 21 marca, 2017, z [https://webcontrol.pl/art/przemoc\\_rowiesnicza\\_a\\_media\\_elektroniczne.pdf](https://webcontrol.pl/art/przemoc_rowiesnicza_a_media_elektroniczne.pdf)
- Wojtkiewicz, D. (2011). Interakcje uczniów i nauczycieli w środowisku szkolnym. *Przełąd Pedagogiczny*, 2, 88–93.
- Woynarowska-Sołdan, M., Małkowska-Szcutnik, A. (2011). Postrzeganie przez dyrektorów szkół klimatu społecznego, problemów występujących w środowisku społecznym szkoły. *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 31–43.



- Woynarowska-Sołdan, M., Tabak, I. (2013). Zachowania prozdrowotne nauczycieli, innych pracowników szkoły. *Medycyna Pracy*, 64(5), 659–670.
- Zakaria, N., Reupert, A., Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 371–380. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9268-7>

#### PHYSICAL EDUCATION STUDENTS' TYPICAL BEHAVIORS IN DIDACTIC CLASSES AT COLLEGE AND DURING CLASSES IN SCHOOLS

**ABSTRACT:** This study aimed to recognize physical education students' opinions about their behaviors in didactic classes at college, as well as during classes in schools. Data were gathered from 142 second-year students, 19 to 24 years old, 53 female and 89 male, from the Department of Physical Education AWFIS in Gdańsk. The questionnaire "Friendly School – Students' Behaviors" (PSZS) was used in the study; it included 73 desirable student behaviors. It was created from the characteristics of exemplary descriptors of learners' behaviors, attached by Grimley et al. (2004, pp. 298-300) to the 15-item Emotional and Behavioral Development Scale. For more than 50% of the students, the decided opinions "always or almost always" and "never or almost never" most often referred to the behaviors of others. A decided majority of the participants showed respect for property. They "always or almost always" did not rob others or damage or destroy school property; at the same time, they appreciated and took care of other people's property. Data gathered with regard to the students' sex showed statistically significant differences on 11 out of 73 items. The biggest differences were revealed in the answers relating to the students' values.

**KEYWORDS:** students' behaviors, students' opinions, physical education students