

Eugeniusz SZYMIK

Dramowa interpretacja baśni

w kontekście kształtowania
relacji interpersonalnych
dzieci w wieku wczesnoszkolnym



Eugeniusz Szymik

**Dramowa interpretacja baśni w kontekście
kształtowania relacji interpersonalnych
dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

Eugeniusz Szymik

***Dramowa interpretacja baśni w kontekście kształtowania
relacji interpersonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym***

Recenzenci: **prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur**
dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR

© Copyright by Eugeniusz Szymik, Katowice 2021

ISBN 978-83-7789-664-8

Współpraca wydawnicza: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji,
Radom

Projekt okładki: Marta Pobereszko

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Karol Alichnowicz



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl <http://www.itee.radom.pl>

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I. Drama jako metoda pracy wychowawczej	11
1.1. Teoria dramy.....	11
1.1.1. Geneza dramy.....	11
1.1.2. Historia dramy na świecie i w Polsce	16
1.1.3. Funkcje dramy.....	24
1.1.4. Struktura dramy i zasady organizacyjno-dydaktycz- ne lekcji dramowych.....	27
1.1.5. Rola i kompetencje nauczyciela dramy.....	29
1.1.6. Atrakcyjność dramy na tle innych metod wychowania	31
1.2. Wychowawcze walory dramy	32
1.2.1. Istota wychowania w kontekście współczesnych teo- rii wychowania	32
1.2.2. Znaczenie dramy dla procesu wychowania.....	48
1.2.3. Rola dramy w procesie wychowania	50
1.2.4. Drama w wybranych nurtach i teoriach wychowania	52
1.3. Techniki dramowe – próba charakterystyki	55
1.3.1. Podział technik dramowych w ujęciu Gavina Boltona	55
1.3.2. Podział technik dramowych w ujęciu Krystyny Pan- kowskiej.....	57
1.3.3. Użyteczność technik dramowych w klasach I–III szkoły podstawowej – próba rekapitulacji.....	58
1.4. Związki dramy z teatrem – od ról teatralnych do „by- cia w roli”	59
1.4.1. Edukacja teatralna we współczesnej szkole.....	59
1.4.2. Pojęcie i specyfika teatru szkolnego	62
1.4.3. Z dziejów teatru szkolnego	63
1.4.4. Formy teatralne dzisiaj	74
Rozdział II. Baśń i jej dramowa interpretacja	83
2.1. Baśń w ujęciu literaturoznawczym	83
2.2. Baśń w ujęciu pedagogicznym	84
2.2.1. Funkcje baśni.....	85
2.2.2. Wartości baśni.....	87
2.3. Przykłady dramowej interpretacji baśni	88

Rozdział III. Kształtowanie relacji interpersonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....	99
3.1. Edukacja wczesnoszkolna jako nowy etap w życiu dziecka.....	99
3.2. Charakterystyka wybranych aspektów rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju relacji interpersonalnych.....	102
3.2.1. Przebieg wybranych aspektów rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym.....	102
3.2.2. Specyfika relacji interpersonalnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym	105
Rozdział IV. Zagadnienia metodologiczne badań własnych	109
4.1. Przedmiot i cele badań.....	109
4.2. Problemy badawcze i hipotezy	109
4.3. Podstawy metodologiczne badań	111
4.4. Dobór zmiennych i wskaźników.....	118
4.5. Metody gromadzenia danych w badaniach podstawowych.....	121
4.6. Założenia i wyniki analizy badań pilotażowych – dobór grup.....	125
4.7. Charakterystyka środowiska i badanych osób	133
4.8. Wyniki badań sondażowych.....	135
4.9. Założenia do pomiarów zmian relacji w zakresie badań podstawowych z wykorzystaniem procedury <i>Kwestionariusza</i>	140
4.10. Identyfikacja zakłóceń eksperymentu.....	140
4.11. Założenia do pomiarów zmian relacji postaw/przekonań	143
4.12. Powiązanie przekonań/postaw z pytaniami <i>Kwestionariusza</i> – badania uzupełniające	144
4.13. Założenia do pogłębionej analizy porównawczej uzyskanych rezultatów.....	146
4.13.1. Założenia do analizy stopnia rozbieżności średnich w zagregowanych bazach danych	147
4.13.2. Założenia do analizy baz danych oparte na metodzie różnic średnich (MRS)	150
4.13.3. Założenia do identyfikacji kierunków diagnostyczności pytań.....	153
4.13.4. Założenia i analiza wyników eksperymentu oparta na testach istotności różnic średnich	157
4.13.5. Założenia do eliminacji odpowiedzi skrajnych w analizie opartej na testach istotności różnic średnich	161

Rozdział V. Dramowa interpretacja baśni a kształtowanie relacji interpersonalnych dzieci z klas trzecich – wyniki badań własnych	167
5.1. Poglębiona analiza porównawcza	167
5.1.1. Analiza stopnia rozbieżności średnich w grupach opartych na agregacji danych	167
5.1.2. Analiza wyników eksperymentu oparta na metodzie różnic średnich (MRS)	174
5.1.3. Analiza kierunków diagnostyczności pytań	178
5.2. Analiza postaw/przekonań uczniów oparta o wytypowane pytania podczas pogłębionej analizy	181
5.3. Analiza postaw/przekonań uczniów oparta na testach t-Studenta	191
5.3.1. Eliminacja odpowiedzi skrajnych w analizie opartej na testach istotności różnic średnich	191
5.3.2. Analiza postaw/przekonań	192
5.4. Analiza wyników eksperymentu w oparciu o procedurę <i>Kwestionariusza</i>	208
5.5. Uwagi końcowe	221
Zakończenie.....	227
Bibliografia	235
Streszczenie	247
Summary	249
Spis tabel.....	251
Spis rysunków.....	255
Aneks	257
A.1. Dane źródłowe.....	257
A.2. Wykresy obrazkowe danych ankietowych	272
A.3. Dendrogramy Warda	277
A.4. Macierze korelacji	281
A.5. Metoda sędziów kompetentnych	288
A.6. Analiza zgodna z wytycznymi <i>Kwestionariusza</i>	291
A.7. Analiza postaw/przekonań	293
A.8. Grupy uczniów ze względu na ich relacje z otoczeniem.....	312
A.9. Przykładowe scenariusze lekcji prowadzonych metodą dramy ..	323

Wstęp

„Nowoczesna szkoła ma przygotować uczniów do określonych ról w życiu, wyposażyć w sposoby, metody szybkiego uczenia się, by mogli odnieść życiowy sukces. Szkoła ma stworzyć sytuacje wychowawcze, aby dziecko nauczyło się miłości, tolerancji, szacunku dla siebie i innych, współpracy z rówieśnikami”¹.

Celem niniejszej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób dramowa interpretacja baśni może kształtować właściwe relacje interpersonalne wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Z zestawu książek adresowanych do młodego czytelnika do działań dramatycznych wybrano baśnie. Uczyniono tak ze względu na obecność tego gatunku literackiego w podstawie programowej w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. Z praktyki dydaktycznej nasuwa się wniosek, że z reguły uczniowie w wieku 7–9 lat chętnie sięgają po baśnie, ponieważ uwagę młodych czytelników przyciągają: frapująca fabuła, żywa i wartka akcja oraz ciekawe, pełne niebezpieczeństw przygody bohaterów. Lekcje z baśniami dostarczają wychowankom silnych przeżyć emocjonalnych, gdyż podczas ich trwania uczniowie nie tylko słuchają treści utworu, ale także opowiadają, wyrażają swoje emocje. Uzewewnętrznianiu emocji sprzyja również metoda dramy, która najlepiej sprawdza się właśnie na niższych szczeblach edukacji. Ta aktywizująca metoda słusznie przeciwstawiana jest tradycyjnym metodom nauczania i wychowania. Przeciwnieństwo to uwidacznia się już w samym słowie drama, które – zgodnie z jego grecką etymologią – pochodzi od wyrazu „drao”, czyli działać, usiłuję. W takim rozumieniu dramy „człowiek odkrywa to wszystko, co jest poza nim, a także i to, co w nim samym, poprzez wysiłki emocjonalne i fizyczne”².

Drama jest metodą dydaktyczno-wychowawczą o wieloaspektowym wymiarze. Uczy i rozwija poprzez aktywność, pobudza wyobraźnię oraz skłania do działania wszystkich uczestników zajęć. Pozwala na twórcze rozwiązanie problemów czy zniwelowanie braków pewnych umiejętności społecznych, np. w zakresie komunikacji interpersonalnej. Metoda ta rozwija empatię oraz pomaga uczniom lepiej zrozumieć innych.

Drama wykorzystuje naturalną zdolność człowieka do wchodzenia w rolę, które rozwijają zarówno komunikację niewerbalną, jak i werbalną. Podczas by-

¹ M. Gudro-Homicka: *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychowaniu i biblioterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2015, s. 37.

² Cyt. za: K. Pankowska, *Drama – zabawa i myślenie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990, s. 13.

cia w roli uczeń ma możliwość identyfikowania się z innymi osobami, bezpośredniego doświadczenia danej sytuacji. Największą zaletą dramy jest uświadomienie uczestnikom, że każdy człowiek inaczej postrzega tę samą sytuację oraz, że nie można oceniać drugiego człowieka wyłącznie przez pryzmat własnych doświadczeń. Uzmysłowanie tego uczniom pozytywnie wpłynie na budowanie właściwych relacji interpersonalnych.

Praca składa się z pięciu rozdziałów, z których trzy pierwsze mają charakter teoretyczny, a dwa pozostałe empiryczny.

W rozdziale pierwszym autor charakteryzuje dramę jako metodę pracy wychowawczej. Przybliży teorię dramy, zwracając uwagę w kolejnych podrozdziałach na takie kwestie, jak: geneza dramy, jej historia na świecie i w Polsce, funkcje dramy, struktura oraz zasady organizacyjno-dydaktyczne lekcji dramatycznych, a w dalszej kolejności również na rolę i kompetencje nauczyciela dramy oraz jej atrakcyjność na tle innych metod wychowania.

W rozdziale tym autor omawia także wychowawcze walory dramy. Podejmuje próbę przybliżenia pojęć związanych z procesem wychowania. Tematyka rozdziału opiera się na analizie zjawiska w aspekcie filozoficznym. Kolejno zostały przedstawione główne teorie współczesnej pedagogiki, z uwzględnieniem tradycji antycznej.

W rozdziale zawarto także uwagi dotyczące znaczenia dramy w procesie wychowania oraz dokonano przeglądu współczesnych nurtów i teorii wychowania pod kątem ich związku z tematyką podjętą w niniejszej pracy.

W dalszej kolejności autor przedstawia klasyfikację technik dramatycznych w ujęciu teoretyków i praktyków dramy: Gavina Boltana i Krystyny Pankowskiej, które w jego opinii, są najbliższe edukacji wczesnoszkolnej. autor dokonuje także próby rekapitulacji pod kątem użyteczności technik dramatycznych w klasach I-III szkoły podstawowej.

W kolejnym podrozdziale autor podkreślił związki dramy z teatrem. Znalazły się w nim uwagi piszącego na temat wykorzystania teatru szkolnego i form scenicznych w pracy wychowawczej szkoły. Wskazano również najważniejsze i najciekawsze formy, metody i techniki teatralne stosowane we współczesnej szkole, w ramach „teatru na lekcji” i „teatru po lekcjach” – od najprostszych, które kształcą tzw. „kulturę żywego słowa” [np. głośne opowiadanie (gawędę), głośne czytanie, recytację, czytanie z podziałem na role], poprzez inscenizację, aż do nowoczesnych form pracy, z wykorzystaniem metod aktywizujących, takich jak: gry dramatyczne, sąd inscenizowany, „warsztaty teatralno-literackie” i drama.

W rozdziale drugim zarysowano zagadnienie dotyczące baśni i jej dramowej interpretacji. Przedstawiono baśń w ujęciu literaturoznawczym i pedagogicznym, a także zamieszczono przykłady jej dramowej interpretacji.

Rozdział trzeci dotyczy kształtowania relacji interpersonalnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym. W kolejnych podrozdziałach autor przybliża edukację wczesnoszkolną jako nowy etap w życiu dziecka, charakteryzuje wybrane aspekty rozwoju dziecka w tym wieku oraz omawia specyfikę jego relacji interpersonalnych.

W rozdziale czwartym autor prezentuje założenia metodologiczne badań własnych, czyli: przedmiot i cele badań, problemy badawcze i hipotezy, podejście metodologiczne (ilościowo-jakościowe) oraz charakterystykę środowiska i badanych osób. W badaniach posłużono się terminologią zaczerpniętą z książki: *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów* Antoniego Sułka³ oraz *Metody i techniki badań pedagogicznych* Mieczysława Łobockiego⁴.

W rozdziale piątym, zamykającym całość rozważań, dokonano analizy i interpretacji uzyskanych wyników dotyczących wpływu dramowej interpretacji baśni na kształtowanie relacji interpersonalnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Należy nadmienić, iż niniejsza praca została napisana z pozycji entuzjasty dramy, który uważa, że w przypadku lekcji w ramach edukacji polonistycznej w klasach I–III szkoły podstawowej posługiwanie się tą metodą daje możliwość zmiany nie tylko postaw uczniów, czyli ich myśli, uczuć i zachowań, ale także ich relacji interpersonalnych oraz zdolności rozumienia, analizowania i rzeczywistego odczuwania problemów, z którymi borykają się bohaterowie znanych baśni. Podjęte badania dają możliwość świadomego wykorzystania dramy w celu kształtowania właściwych nastawień życiowych wychowanków. Podejście to wydaje się nowatorskie i niespotykane dotąd w literaturze przedmiotu.

³ A. Sułek: *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1983. Zob. także : tegoż: *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.

⁴ M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

Drama jako metoda pracy wychowawczej

1.1. Teoria dramy

1.1.1. Geneza dramy

Drama jest pojęciem złożonym, rozbudowanym, enigmatycznym i wieloznacznym, dlatego też jej genezę można rozpatrywać dwojako: z jednej strony, jako metodę nauczania i pracy z uczniem; a z drugiej – jako rodzaj sztuki. Drama jako metoda jest działalnością edukacyjną, aktywizującą wychowanka w procesie nauczania i wychowania, przeciwstawiana bywa encyklopedyzmowi, natomiast strukturalnie i formalnie jest rodzajem sztuki (specyficzną formą artystyczną), działalnością o szerszym znaczeniu, bliską teatrowi, wykorzystującą jego techniki i pozaaktorskie środki wyrazu, takie jak: przestrzeń sceniczna, scenografia (dekoracja), kostium i rekwizyty, światło i muzyka⁵.

Drama jako metoda edukacyjna wyrosła na gruncie dydaktyki angielskiej i amerykańskiej wraz z pojawieniem się na przełomie XIX i XX wieku⁶ nowego podejścia do procesu nauczania i uczenia się tzw. „nowego wychowania”, alternatywnego w stosunku do tradycyjnego modelu nauczania. Powinowactwa dramy z teatrem dostrzegamy w jej psychologicznym podłożu. U źródeł dramy leży bowiem psychodrama⁷, często stosowana w psychoterapii⁸.

⁵ Są dwa sprzeczne ze sobą stanowiska w sprawie stosowania teatralnych środków wyrazu w dramie. Niektórzy opowiadają się za dramą oszczędną w środki sceniczne (szczególnie w praktyce szkolnej), bez dekoracji, kostiumu, a nawet rekwizytu (do nich należą puryści); inni (np. miłośnicy teatru) dostrzegają zależność pomiędzy stosowaniem środków artystycznych a przeżyciami estetycznymi uczestników zajęć dramatycznych w ich procesie ogólnorozwojowym i wychowawczym.

⁶ Podkreślić jednak należy, iż dydaktyczne korzyści płynące ze stosowania gier dramatycznych i dramy odkryto w oświeceniu (Jean Jacques Rousseau) i stosowano w szkołach już na początku XX stulecia (np. Calldwel Cook, Célestin Freinet).

⁷ Warto wspomnieć, iż psychodrama i drama pojawiły się jednocześnie, to znaczy na początku lat 20. XX wieku. Jacob Levy Moreno pierwsze teatryki psychoterapeutyczne wprowadził w latach 1911–1914, zarówno w pracy z dziećmi, jak i dorosłymi.

⁸ Warto nadmienić, iż „*katharsis* jest nierozzerwalnie związane z psychodramą i z leczeniem psychoterapeutycznym, zwłaszcza psychoanalizą. Pacjent, odgrywając najbardziej bolesne i wsty-

Wiele pojęć, którymi posługuje się drama, bliskie są teatrowi. Nie dziwi zatem fakt, iż poprzez udział w zajęciach dramy uczeń poznaje również tę sztukę i zbliża się do niej. Pomimo wielu zbieżności nie należy jednak mylić dramy z teatrem.

Nasuwać się następujące kwestie do rozstrzygnięcia: Czy drama jest, czy nie jest teatrem? Jaka jest podstawowa różnica między dramą a teatrem?

Drama wywodzi się z teatru. Powstała dzięki ludziom związanym z teatrem, którzy postanowili wykorzystać techniki teatralne do działań wychowawczo-dydaktycznych. Przeciwwstawili oni dramę starym metodom pracy teatrów szkolnych oraz tradycyjnej metodzie inscenizacji tekstów na lekcjach literatury. Jak stwierdza Krystyna Pankowska, „Nauczyciel (...), dając dziecku do ręki gotowy tekst i egzekwując jego pamięciowe opanowanie i odegranie, uczy je sztuki udawania. Dziecko staje się w narzuconej roli kimś innym, zatracając własną osobowość. W takiej sytuacji nie ma miejsca na własną aktywność twórczą”⁹ Podstawowymi elementami dramy, odróżniającymi ją spośród innych sposobów nauczania, jest rola i związana z nią fikcja sceniczna, czyli główne składniki sztuki teatralnej. Drama jako metoda polegająca na odgrywaniu fikcyjnych ról, nie jest tożsama z teatrem. Rola w dramie przez swą spontaniczność zbliża się do roli życiowej, która jest naturalnym, autentycznym zachowaniem wyznaczonym przez określone relacje rodzinne, sytuacje zawodowe, społeczne i towarzyskie. Rola aktorska jest fikcją, powstałą w przestrzeni scenicznej, wykreowaną przez artystę, ogladaną i przeżywaną przez widza.

Drama wykorzystuje techniki teatralne, aktorskie i pozaaktorskie teatralne środki wyrazu (np. kostium, rekwizyt, dekoracja) oraz wprowadza takie pojęcia dramatyczne, jak: napięcie, skupienie, zaskoczenie, życie fikcją, rytm, tempo, metafora, symbol, rytuał, pauzy. Teatr służy dramie, jak i drama służy teatrowi. Odświeża środki teatralne, wzbogaca je, wnosi do nich element autentyzmu i ukazuje nowe nieznane teatrowi perspektywy.

Jak pisze Halina Machulska: „W dramie uczeń uczy się poprzez wykorzystanie środków teatralnych, czyli estetycznych doświadczeń, związanych z działaniem w rolach; służą one do osiągnięcia długotrwałych celów wychowawczych.

dłiwe inscenizacje ze swojej przeszłości, odblokowuje urazy i uwalnia się od przykrych emocji. Jest to *katharsis* bezpośrednie i bardzo głębokie. *Katharsis* przeżyte w dramie jest na pograniczu „pośrednich” przeżyć widza – odbiorcy tragedii antycznej i bezpośrednich uczestnika sesji psychoterapeutycznej. Jest łagodniejsze i bezpieczniejsze w stosunku do wyładowania psychodramicznego, ponieważ rozgrywa konflikty pod maską postaci fikcyjnej”. A. Dziedzic, M. Gudro: *Drama w szkole podstawowej. Propozycje lekcji do podręczników Marii Nagajowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1998, s. 41.

⁹ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 47.

Natomiast w teatrze aktor uczy się estetycznych doświadczeń dla kreowania postaci scenicznej.”¹⁰

Pamiętając o tym, że sztuka jest nie tylko stworzonym przez artystę dziełem czy produktem wywołującym przeżycia estetyczne, ale również ogólnie wszelką ekspresją i twórczością każdego człowieka, a nawet samym procesem twórczym, można mówić o miejscu dramy w sztuce obok takich form teatralnych, jak: teatr edukacyjny, żywego aktora itp. Drama jednak, oscylująca między życiem a fikcją, nie jest teatrem. Można wskazać kilka zasadniczych cech różnicujących obie formy aktywności:

- teatr jest komunikacją pomiędzy aktorami a publicznością; w dramie biorą aktywny udział wszyscy uczestnicy jednocześnie, nawiązując między sobą relację partnerską;
- aktor pełni rolę nośnika dostarczającego widzom przeżyć emocjonalnych, prowadzącego do *katharsis*; uczestnicy dramy mogą być równocześnie aktorami i obserwatorami-komentatorami działań, fikcyjnych zdarzeń; zarówno przez kreowanie sytuacji, jak i przez dyskusje poza rolami rozwijają się, uczą, wychowują;
- przestrzeń sceniczna wymaga od aktorów umiejętności odgrywania roli i wyuczonej sprawności technicznej w poruszaniu się na scenie (odpowiednia interpretacja treści dramatu, dobra dykcja, nośny głos, sprawne, plastyczne ciało, dobre operowanie gestem, mimiką itp.); w dramie uczestnicy zachowują się naturalnie i swobodnie, nie grają kogoś, lecz pozostają osobą w wymyślonej sytuacji, jedynym warunkiem, jaki jest wymagany od grających, to emocjonalne wczucie się w rolę i dlatego w dramie może brać udział każdy;
- teatr jest sztuką, gotowym, zamkniętym dziełem artystycznym, aktor posługuje się tu szczegółowo opracowanym, zapisanym scenariuszem, a przedstawiana rola jest wynikiem wielu prób scenicznych i współudziału reżysera, scenografa, muzyka itp.; drama jest maksymalnie otwartą strukturą, w której możliwe jest dowolne wykorzystywanie treści lub działań oraz różne sposoby ich interpretacji, nie istnieje w dramie pojęcie próby w sensie teatralnym, nie można również w całości zaplanować przebiegu zajęć dramowych, wszystko dzieje się jeden raz i jest wynikiem działań improwizowanych;
- aktor teatralny jest oceniany, zarówno przez widzów, jak i przez twórców spektaklu, co powoduje różne następstwa, wpływające na dalszy rozwój jego kariery; uczestnicy dramy sami dochodzą do własnych błędów, są obserwatorami i komentatorami własnych działań dramowych, z tych obserwa-

¹⁰ H. Machulska: *Przewodnik po dramie*. „Drama” 2002/2003, z. 44, s. 5.

cji wynoszą doświadczenie i naukę na przyszłość, drama unika elementów współzawodnictwa i konkursów w pogoni za lepszymi wynikami;

- teatr jest dostępny dla bardziej wyrobionego widza; drama, jako forma edukacji, przyciąga ludzi, niezależnie od ich stopnia wykształcenia czy wyrobienia estetycznego¹¹.
- Reasumując, należy stwierdzić, iż :
- drama nie jest teatrem, ponieważ nie ma w niej podziału na aktorów i widzów (nie zakłada więc pokazu przed publicznością);
- drama nie jest widowiskiem pomimo tego, że wykorzystuje słowo, gest, ruch czy rekwizyt; uczestnicy jej improwizują jakąś sytuację, zdarzenie, a nie realizują ustalony wcześniej scenariusz;
- drama nie jest aktorstwem, jakkolwiek odwołuje się do umiejętności grania ról, aktorstwo wymaga pewnych umiejętności kształtowanych w trakcie prób teatralnych związanych z przygotowaniem przedstawienia, natomiast w dramie uczestnicy świadomie nie wykorzystują znanych technik aktorskich, lecz, aby przekazać sens jakiegoś zdarzenia, spontanicznie przybierają określone pozy i gesty.¹²

Drama jest metodą nauczania odwołującą się do potrzeb ekspresji i tworzenia, ludyczności, bazującą na pewnych wrodzonych umiejętnościach – naśladowczych, aktorskich, rozwijającą ekspresję i postawy twórcze, a także specyficzne umiejętności i talenty artystyczno-teatralne. „Może pomagać w rozwijaniu konkretnych umiejętności „przedmiotowych” i przyswajaniu wiedzy, zawsze w integracji z rozwojem całej osobowości. Nie fakt improwizacyjności formy czy zasady uczestniczenia odróżnia ją od teatru, ale systematyczność i świadomość procesu dydaktyczno-wychowawczego.”¹³ W dramie ważne są efekty, które uzyskujemy po każdej sesji, ważny jest sam ciąg działań, a nie efekt w postaci widowiska teatralnego. Świadomie prowadzony i systematyczny proces dydaktyczno-wychowawczy budowany przez dramę jest podstawową cechą odróżniającą ją od teatru.

Dodać jednak trzeba, że „główną cechą łączącą teatr i dramę jest występowanie ról społecznych. Podobnie w teatrze, jak i w dramie chodzi o jakiś wycinek rzeczywistego ludzkiego doświadczenia, a uczestnicy, ubrani w kostium swych ról, działają bądź zgodnie z symbolicznym wyobrażeniem odgrywanej postaci, bądź zgodnie z narzuconym tekstem.”¹⁴ Elementem wspólnym dla teorii teatru

¹¹ Por. tamże, s. 30–31.

¹² Por. tamże, s. 30.

¹³ A. Dziedzic, M. Gudro: *Drama w szkole podstawowej. Propozycje lekcji do podręczników Marii Nagajowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1998, s. 35–36.

¹⁴ K. Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 78.

i dramy jest niewątpliwie człowiek i jego życie, rozpatrywane w szerokim kontekście psychologiczno-kulturowym. Poza tym w obu tych formach ludzie w swoich działaniach posługują się takimi tworzywami, jak: rola, czas, ruch (gest, mimika, ruch w przestrzeni), słowo, dźwięki niebędące słowem, światło i inne¹⁵. Niewątpliwie najważniejszy w tym wszystkim jest człowiek, który ma za zadanie przedstawić jakąś postać, grać jakąś rolę bądź być w jakiejś roli („role play”) w sposób artystyczny. Pozostałe tworzywa występują z nim (tzn. z człowiekiem) i można powiedzieć, że są jemu podporządkowane.

Zdaniem autora niniejszej rozprawy teatr szkolny¹⁶ wpisuje się zarówno w genealogię dramy jako metody i dramy jako rodzaju sztuki, jednak z zastrzeżeniem, że nie wykorzystuje wszystkich komponentów dramy jako metody dydaktyczno-wychowawczej, ale jest działalnością edukacyjną, środkiem rozwijania osobowości ucznia. Teatr szkolny w pewnym stopniu zbliżony jest do problematyki dramy, ponieważ z jednej strony, wykorzystuje dramę jako metodę (jednak nie w pełni, bo w teatrze szkolnym chodzi głównie o zabawę teatralną, w której bierze udział cała klasa, o pracę nad małymi formami scenicznymi, inscenizacją, ale także o publiczność, przekaz, co stanowi zaprzeczenie działalności dramowej), a z drugiej strony, jest formą teatralną (dziedziną sztuki), bo zawiera

¹⁵ S. Rzęsikowski: *Sztuka teatru w edukacji polonistycznej*. W: A. Marzec, S. Rzęsikowski: *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1994, s. 16 – 24.; tegoż: *Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Cz. I: *O sztuce teatru w kontekście potrzeb edukacji polonistycznej*. Kraków: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1992, s. 55–106; tegoż: *Kształcenie kulturalne w szkole podstawowej*. „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1995/96, z. 6, s. 48–51.

¹⁶ Jak pisze M. Latoch-Zielińska, „Współcześnie przez teatr szkolny rozumie się ten rodzaj działalności dydaktycznej, której celem jest przede wszystkim rozwój osobowości dziecka, nabywanie przez nie umiejętności społecznych, emocjonalnych, estetycznych i przedmiotowych.” M. Latoch-Zielińska: *Warsztaty teatralno-literackie w praktyce szkolnej*. W: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2003, s. 47. Działalność taką należałoby rozpatrywać, zgodnie z sugestią Anieli Książek-Szczepanikowej, w dwóch płaszczyznach: organizacyjnej i metodycznej. Pierwsza to teatr szkolny, którego zajęcia odbywają się dla utalentowanej młodzieży po lekcjach i są nieobowiązkowe (stanowi to wyraźną analogię do teatru szkolnego, rozumianego jako forma wychowania). Druga to teatr lekcyjny, który autorka omawianej koncepcji teatru szkolnego, definiuje jako: „metodę dydaktyczną, podporządkowaną ogólnodydaktycznej strategii operacyjnej, ukierunkowanej na rozwój umiejętności. Metoda ta stawia ucznia w roli wykonawcy i realizuje się w „pełnieniu ról” (organizacyjnie jest to teatr jako metoda wychowania, jego działania są podejmowane na lekcji, ale współczesna propozycja zadań i form pracy tego teatru znacznie się różni od „teatru na lekcji” w szkołach II Rzeczypospolitej)”. A. Książek-Szczepanikowa: *Od „pełnienia roli” do twórczej aktywności licealisty*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch. Poznań: UAM, 1998, s. 222.

elementy specyficzne dla teatru, takie jak: scena, widownia¹⁷, odgrywanie ról, scenariusz, reżyseria.

Konkludując, często miesza się pojęcia dramy z teatrem¹⁸, ale w świetle badań należałoby je rozgraniczyć. „Idea dramy – pisze Pankowska – współbrzmi z nowocześnie pojętym wychowaniem przez sztukę, w którym akcent został przesunięty z tworzenia „dzieła sztuki” na wyzwalać wyobraźni oraz dyspozycji twórczych ucznia.”¹⁹

1.1.2. Historia dramy na świecie i w Polsce

Drama na świecie

Źródeł dramy należy szukać w teoriach edukacyjnych Michela de Montaigne’a oraz Jeana-Jacquesa Rousseau. Myśliciele ci postulowali naukę dzieci poprzez zabawę. Rousseau wraz z Johannem Heinrichem Pestalozzim stworzyli ramy koncepcji „nowego wychowania”, przez które rozumieć zmiany systemu nauczania w szkołach. Zmiany te miały odnosić się do zasad, treści oraz metod kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych i dopasowanych wiekowo predyspozycji uczniów, ich potrzeb i zainteresowań.

Pedagodzy badali różne formy ekspresji, w tym zabawę (Friedrich Froebel), działalność typu funkcjonalnego opartą na kształceniu zmysłów (Maria Montessori i Ovide Decroly), aktywność intelektualną związaną z praktyką i doświadczeniem dziecka (John Dewey), twórcze działania artystyczne (Célestin Freinet).

Nurt „nowego wychowania” dał podwaliny do rozwinięcia teorii dramy.

Genezy tej metody należy upatrywać w działaniach angielskiej nauczycielki Harriet Findlay-Johnson. Ona też znalazła receptę na urozmaicenie procesu dydaktycznego, czyniąc go bardziej interesującym dla uczniów.

¹⁷ Jedną z obecnych konwencji teatralnych polega na zacieraniu granicy między sceną a widownią, a nawet między fikcją i życiem. Potwierdzeniem tej tezy może stanowić przykład tworzenia specyficznych sytuacji z pogranicza, np. przyjęć fikcyjno-realnych, w których widzowie uczestniczą wspólnie z aktorami – postaciami scenicznymi. Tamże, s. 35.

¹⁸ Z teorią metod artystycznych (których przykładem jest drama) są podobne kłopoty jak z teorią teatru. Jedną koncepcją zakłada autonomiczność sztuki teatralnej, traktując dramat jako scenariusz realizujący się dopiero na scenie; inna – wprowadza odrębność fikcji i sztuki literacko-dramatycznej od sztuki teatralnej.

¹⁹ K. Pankowska: *Drama – zabawa i myślenie* dz. cyt., s. 51. Warto podkreślić, iż dzisiaj przez sztukę, oprócz pierwszego znaczenia (dzieło, produkt wykonany przez artystę, wywołujący przeżycia estetyczne), rozumie się także wszelką ekspresję i twórczość każdego człowieka, a nawet sam proces twórczy.

Na początku XX wieku w Anglii działania dramowe podjął również Henry Caldwell Cook. Wprowadził on metodę „grania” w Pears School w Cambridge. Swoje doświadczenia opisał w wydanej w 1917 roku książce *The Play Way*. Cook udowodnił, że granie jest skuteczną metodą nauczania opartą na trzech aksjomatach. Aksjomaty te przybliżyła w swej książce zatytułowanej *Edukacja przez dramę* Pankowska:

- „1. Podstawą wiedzy nie jest słuchanie i czytanie, lecz działanie, gra i doświadczenia.
2. Wysokie efekty pracy są najczęściej rezultatem spontanicznego wysiłku, którego podstawą są autentyczne zainteresowania, nie zaś przymus uczenia się.
3. Spontaniczna gra stanowi naturalny środek nauki w dzieciństwie i w młodości”²⁰.

W latach 20. i 30. XX wieku drama przeniknęła do innych szkół w Anglii, zagościła między innymi w szkole w Summerhill. Tam też dyrektor placówki, Alexander Sutherland Neil, dowiódł, że nauczanie może stać się dla ucznia bardziej atrakcyjne, jeśli nauczyciel poprzez zabawę i dowcip umożliwi wychowanekowi rozwiązywanie różnorodnych problemów w zaaranżowanych i improwizowanych sytuacjach.

W latach 40. ubiegłego stulecia za sprawą Petera Slade’a oraz Edgara Burtona w angielskich szkołach doceniono dramę jako metodę aktywizującą uczniów i wspomagającą jego rozwój. Slade wyodrębnił dwie formy dramy. Pierwsza nich to gra osobista, inaczej nazywana własną. Jest ona oparta na spontanicznej aktywności wychowanka, przy czym główny nacisk kładzie się na ruch.

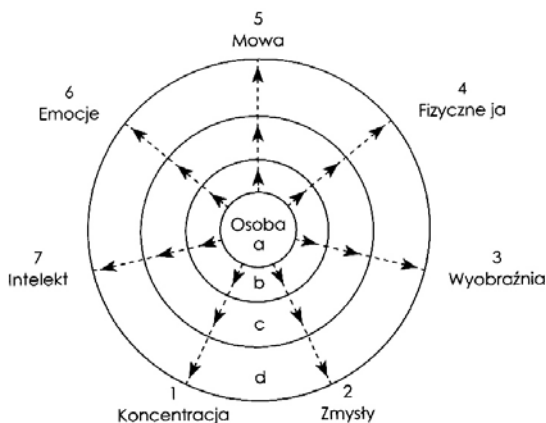
Druga to gra zaprojektowana, w której kluczową rolę odgrywa umysł. Zadaniem dziecka jest odtworzenie poprzez grę wyobrażonej sytuacji.

Kontynuatorem prac Slade’a był Brian Way, znawca teatru i autor książki *Education through Drama*. Way oparł swoją koncepcję dramy na wykorzystaniu pięciu zmysłów. Za ich sprawą nie tylko zostaje pobudzona wyobraźnia, ale również rozwija się koncentracja i samodyscyplina. Zdaniem Waya drama wyzwala oryginalność uczniów oraz zaspakaja ich pragnienia. Rozwój osobowości wychowanków podczas zajęć dramatycznych Way przedstawia za pomocą poniższego schematu:

²⁰ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę*, dz. cyt., s. 12.

Legenda:

- a – odkrywanie wewnętrznych możliwości,
- b – indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości,
- c – wrażliwość na innych oraz odkrywanie środowiska,
- d – wykorzystanie innych wpływów zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska.

**Rys. I.1. Sfery osobowości**

Źródło: B. Way: *Development through Drama*. New York: Humanity Books, 1998, s. 13.

Przedstawiony okrąg prezentuje siedem wrodzonych sfer osobowości. Należą do nich: koncentracja, zmysły, wyobraźnia, fizyczne ja, mowa, emocje oraz intelekt. Nieważne jest, od której sfery osobowości zaczniemy proces nauczania, bowiem każda z wymienionych sfer umożliwia powrót do punktu wyjścia, a tym samym kontynuowanie rozwoju uczniów na różnych płaszczyznach. Zdaniem Waya drama skupiona jest przede wszystkim na wewnętrznym okręgu (na schemacie oznaczonym literą „a”), a zatem pomaga odkryć i zbadać własne możliwości jednostki, a następnie je wzbogacać.

W roku 1950 w Anglii ukazała się książka innego zwolennika dramy, Petera Stone’a. W publikacji zatytułowanej *The Story of a School* autor zawarł koncepcję działań dramowych w pracy z dziećmi w wieku od 5 do 7 lat. „W jego koncepcji ekspresyjny ruch dramowy tożsamy był z tańcem (w nauczaniu tradycyjnym), kształcenie ekspresji głosowej – z recytacją i teatrem, zajęcia siłowe i zręcznościowe w dramie były zbieżne z wychowaniem fizycznym itd.”²¹

W kolejnych latach najbardziej zasłużonymi propagatorami dramy stali się Dorothy Heathcote oraz Gavin Bolton. Pierwsza z wymienionych zajęła się dramą już w latach 70. ubiegłego wieku. Wypromowała ją na Uniwersytecie w Newcastle. W swojej książce *Writings on education and drama*, opublikowanej w roku 1984, przekonywała czytelników, że drama umożliwia efektywne łączenie w edukacji funkcji intelektualnych i emocjonalnych. Zastrzegając przy tym, że wymaga to od uczestników zajęć podwójnego oglądu roli, czyli uczestnik jest jednocześnie obserwatorem i osobą przeżywającą improwizację.

²¹ Tamże, s. 17.

Jedną z największych zasług Heathcote było wprowadzenie do terminologii dramy takich pojęć jak: czas, dzielenie się władzą, empatia, metafora, mit, napięcie, porządek i konsekwencja, rola, rytuał, symbol, a także wrażliwość. Terminy te badaczka nazwała „kluczami”²². Przykładowo pierwszy z nich, czas, oznacza współwystępowanie trzech wymiarów czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Przy czym przeszłość odnosi się do wcześniejszych doświadczeń wychowanków, teraźniejszość uświadamia uczestnikom zajęć, że odgrywane sceny rozgrywają się tu i teraz, przyszłość zaś pozwoli na umiejętne wykorzystanie zdobytej wiedzy i doświadczeń w późniejszym życiu. Rytuał dotyczy wykorzystywania ustalonych form zachowań, symbol natomiast umożliwia odkrywanie głębszych znaczeń.

Jak zaznaczają Halina Machulska, Alicja Pruszkowska oraz Jan Tatarowicz: „Specyfiką pracy Doroty Heathcote jest śledzenie znaczeń ukrytych na wielu poziomach akcji, a nie tylko podążanie za fabułą. Zwraca ona uwagę na kwalifikację emocjonalną odczuć uczestników”²³.

Gavin Bolton, uczeń²⁴ Heathcote, dokonał systematyzacji i klasyfikacji dramy.

Klasyfikacja zostanie omówiona w podrozdziale 1.3 niniejszej książki.

Bolton uważał, że jednymi z największych zalet dramy są: rozwijanie wyobraźni wychowanków, kształtowanie umiejętności współpracy oraz ekspresji werbalnej i niewerbalnej, a także otwieranie uczniów na otaczających ich świat.

Za jedną z najważniejszych publikacji Boltona uważa się książkę *Drama for learning – Doroty Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*²⁵.

Drugą kolebką dramy w Europie – obok Anglii – stały się Włochy. W Italii jednym z największych zwolenników dramy, a jednocześnie jej propagatorem, był Claudio Desinan. Dążył on do uczynienia z dramy obowiązującej metody dydaktycznej. Sam wykorzystywał ją na lekcjach literatury i historii, stosując przede wszystkim różnorodne zabawy ruchowe, improwizacje oraz pantomimy. Techniki te odwoływały się do wyobraźni i pozwalały uczniom identyfikować się z postacią. Na początku swej przygody z dramą wychowankowie przedstawiali proste obrazy, z czasem ucząc się ukazywać coraz bardziej złożone sytuacje.

²² Por. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4–6*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 19–20.

²³ Tamże, s. 17.

²⁴ Gavin Bolton w swojej książce *Drama as Education* podkreśla, że Heathcote oraz Way wywarli na niego jako pedagoga największy wpływ*.

* G. Bolton: *Drama as Education*. London: Longman 1984, s. 42.

²⁵ G. Bolton: *Drama for learning – Doroty Heathcote’s Mantle of the Expert. Approach to Education*. Portsmouth, 1995.

Desinan wraz z Leonem Chancerem²⁶ „za najistotniejszą w działaniach dramowych uważali ekspresję ruchową. Byli zdania, że ruch jest pierwotnym środkiem wyrazu i dlatego operowanie nim, świadomość własnego ciała i jego ruchowych możliwości jest głównym zadaniem dramy”²⁷.

Drama rozwijała się także w innych krajach, również pozaeuropejskich.

Pionierką metody dramy w Stanach Zjednoczonych była Winifred Ward. Wychodziła ona z założenia, że drama pomaga w rozwiązywaniu problemów poprzez wchodzenie w role. Ponadto aktywizuje twórczo uczniów oraz skłania do zaangażowania się we własne środowisko.

Kolejnym państwem, w którym drama przeżywała bujny rozkwit, była Kanada. W jej kontekście należałoby przywołać zasługi Richarda Courtney’a. Nauczyciel ten był zdania, że drama sprzyja rozwojowi postawy twórczej uczniów, a gra powinna nieść ze sobą przyjemność i satysfakcję wypływające z identyfikowania się z postacią.

Courtney wyróżnił trzy etapy wykorzystania dramy w nauczaniu. Pierwszy z nich dotyczy dzieci w wieku od 5 do 10 lat. W tym okresie inspiratorem gry dramatycznej jest nauczyciel, a sama gra stanowi podstawę edukacji.

Drugi etap obejmuje uczniów do 18. roku życia. W tym przypadku drama może być uzupełniona formami teatralnymi.

Ostatni, trzeci etap, odnosi się do osób dorosłych. Tym razem to formy teatralne są oparte na działaniach dramowych.

Przyglądając się rozwojowi dramy na świecie, warto sięgnąć do raportu strategicznego projektu DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Zasięg projektu – wspieranego przez Unię Europejską – obejmował dwaście państw: Węgry, Holandia, Polska, Rumunia, Słowenia, Wielka Brytania, Czechy, Norwegia, Palestyna, Portugalia, Serbia, Szwecja. Uczestnicy projektu w swoich badaniach skupili się na wybranych Kluczowych Kompetencjach Li-zbońskich. Pierwszą z nich było porozumiewanie się w języku ojczystym, przez które rozumie się umiejętność słuchania, mówienia, czytania i pisanie w danym języku.

Drugą była umiejętność uczenia się, która polega na systematycznym nabywaniu i poszerzaniu swojej wiedzy.

Trzecia kompetencja odnosiła się do umiejętności interpersonalnych, międzykulturowych i społecznych, a także kompetencji obywatelskich. Chodzi tu

²⁶ Leon Chancellor jest jednym z twórców koncepcji układu gier dramatycznych. Zaliczył do niego następujące gry: na pierwszym etapie gry wyrabiające elokwencję ciała, na drugim etapie gry polegające na dokonywaniu obserwacji i ich odtwarzaniu, na trzecim etapie gry wyrażające uczucia i nastroje, na etapie czwartych gry wyrabiające współpracę w zespole.

²⁷ K. Szafrńska: *Drama dla osób niepełnosprawnych*. „Kultura i Edukacja” 2012, nr 2, s. 49.

o przygotowanie jednostki do sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym, obywatelskim i zawodowym.

Kolejna, czwarta, kompetencja dotyczyła przedsiębiorczości, która w skrócie oznacza kreatywność oraz odwagę w realizowaniu powziętych pomysłów.

Ostatnia – analizowana przez uczestników projektu DICE – kompetencja to ekspresja kulturalna. Autorzy raportu zdefiniowali ją jako „docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji w różnych mediach, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych”²⁸.

Wyniki raportu dowodzą efektywności dramy jako metody dydaktyczno-wychowawczej na wszystkich poziomach kształcenia. Badania potwierdziły słuszność tezy, że dzięki zajęciom dramowych uczniowie mają szansę zaobserwować zmiany zachodzące zarówno w nich samych, jak i w otoczeniu. Autorzy raportu kończącego projekt podkreślili, że:

„w porównaniu z rówieśnikami, którzy nie uczestniczą w żadnych edukacyjnych zajęciach teatralno-dramowych, osoby stosujące dramę:

- są wyżej oceniane przez nauczycieli we wszystkich aspektach,
- lepiej wypadają w ćwiczeniach z czytania i lepiej rozumieją zadania,
- są pewniejsze w komunikacji,
- częściej odczuwają, że są twórczy,
- bardziej lubią chodzić do szkoły,
- bardziej lubią zajęcia szkolne,
- są lepsze w rozwiązywaniu problemów,
- lepiej radzą sobie ze stresem,
- są znacznie bardziej tolerancyjne wobec mniejszości i obcokrajowców,
- są aktywniejszymi obywatelami,
- wykazują większe zainteresowanie głosowaniem na każdym szczeblu,
- wykazują większe zainteresowanie uczestnictwem w sprawach publicznych,
- są bardziej empatyczne: mają szacunek dla innych,
- skłonniejsze zmienić swój punkt widzenia,
- są bardziej innowacyjne i bardziej przedsiębiorcze,
- są bardziej oddane kreowaniu swojej przyszłości i mają więcej planów,
- są znacznie bardziej skłonne uczestniczyć w różnych dziedzinach sztuki i kultury.

Nie chcą tylko brać udział w przedstawieniach, ale także chcą pisać, tworzyć muzykę, filmy, rękodzieła oraz uczestniczyć w różnego rodzaju działalności artystycznej i kulturalnej,

²⁸ *Lekcje odmienniania rzeczywistości: Przewodnik DICE po udokumentowanych praktykach edukacyjnych zastosowań dramy*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010, s. 26.

- spędzają więcej czasu w szkole, więcej czytają, wykonują prace domowe, bawią się, rozmawiają i spędzają więcej czasu z członkami rodziny oraz opiekując się młodszym rodzeństwem. Dla kontrastu, mniej czasu spędzają oglądając telewizję lub grając w gry komputerowe,
- robią więcej dla swoich rodzin, chętniej podejmują pracę w niepełnym wymiarze godzin i spędzają więcej czasu w twórczy sposób – samodzielnie lub w grupie; częściej chodzą do teatru, na wystawy, do muzeum i do kina, częściej też uprawiają turystykę pieszą i rowerową,
- częściej są centralnymi osobowościami w klasie,
- mają większe poczucie humoru,
- czują się lepiej w domu”²⁹.

Krystyna Pankowska, analizując raport DICE, zaakcentowała walory dramy i wpływ tejże metody na następujące aspekty życia człowieka:

- „1. wzrost stopy zatrudnienia (niebagatelną rolę odgrywa tu z pewnością wyzwolona kreatywność i wysoka świadomość celów działania),
2. zyskiwanie motywacji do kontynuowania nauki,
3. podniesienie jakości kształcenia (głównie dzięki przywołaniu metod aktywnych),
4. synergia między kulturą a edukacją (co ma związek z transferem zachowań twórczych na obszary poza edukacją oficjalną),
5. pobudzenie aktywności obywatelskiej (w czym znaczącą rolę odgrywa samoświadomość i świadomość społeczna),
6. otwarcie na dialog międzykulturowy,
7. kreatywność i innowacyjność we wszelkiego rodzaju działaniach”³⁰.

Drama w Polsce

Początki dramy w Polsce datują się na rok 1985, kiedy to w dniach 12.04.–15.04. Polskę, a dokładnie to warszawski Teatr Ochota, odwiedziła piątka angielskich znawców dramy, a zarazem aktorów i pedagogów. Przybysze z Greenwich Young People’s Theatre Company przeprowadzili warsztaty dramatyczne. Adresatami tychże zajęć byli nauczyciele, instruktorzy teatralni i aktorzy. Podczas warsztatów Anglicy skupili się przede wszystkim na dramie społecznej, która w zamyśle miała przygotować młodzież do pełnienia ról społecznych.

Najpierw drama była wykorzystywana przede wszystkim przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wówczas przybierała ona formę quasi-zabawy.

²⁹ Tamże, s. 23–24.

³⁰ K. Pankowska: *Drama. Konteksty teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 37.

W starszych klasach drama służyła przede wszystkim przyjaznej i atrakcyjnej dla uczniów interpretacji dzieł literackich.

W tym czasie stała się również obiektem zainteresowań nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego – Ireny Wojnar oraz Krystyny Pankowskiej.

W latach 80. powołano do życia, obecnie najstarszy ośrodek edukacji teatralnej i dramowej, Polski Ośrodek Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży (ASSITEJ, franc. Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse), w obrębie którego utworzono sekcję dramy. Ośrodek ten specjalizował się w organizacji spotkań, kursów czy też warsztatów przybliżających techniki i metody stosowane w pracy dramowej oraz przyciągających szerokie grono znawców i osób zainteresowanych tematyką dramy. Z jego inicjatywy stworzono program „Podarek dla XXI wieku”, a także projekt „Drama – metodą edukacji człowieka XXI wieku”. Projekt ten trwał 3 lata (1998–2000). Jego twórcami byli: Halina Machulska, prezes polskiego oddziału ASSITEJ, Jerzy Trzebiński, wykładowca akademicki, Maciej Wojtyśzko, reżyser, scenarzysta, pisarz i wykładowca, a także Halina Janowska, psycholog, muzykolog oraz pisarka. Alicja Pruszkowska, redaktor naczelna czasopisma „Drama”, była koordynatorką projektu. Patronat nad projektem sprawował Komitet Badań Naukowych. Uczestnikami projektu byli uczniowie i nauczyciele różnych szkół mieszczących się w Warszawie, Gostyninie i Skarżysku Kamiennej. Projekt miał pomóc odpowiedzieć na pytanie, „w jakim stopniu i w jakich warunkach drama sprzyja wszechstronnemu rozwojowi uczniów i przygotowuje do odgrywania ról społecznych w dobie cywilizacyjnego przyspieszenia”³¹.

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu zostały zaprezentowane podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Warsztatowej, która odbyła się w dniach 15–21 marca 2004 roku. Dowodzą one efektywności dramy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Autorzy raportu końcowego podkreślają, że „uczniowie z klas dramowych mają zdecydowaną (75-procentową) przewagę nad uczniami z klas kontrolnych, prowadzonych metodami tradycyjnymi w zakresie:

- kreatywności, twórczego i produktywnego myślenia,
- umiejętności wykorzystania i przetwarzania własnych doświadczeń,
- inteligencji społecznej i emocjonalnej”³².

³¹ A. Pruszkowska: *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie stosowania dramy*. „Drama” 1997, z. 24, s. 3.

³² J. Trzebiński: *Raport końcowy z realizacji programu badań* [on-line]. Dostępny w: www.assitej.pl/wp-content/uploads/2010/12/RAPORT-Trzebinski.pdf [data dostępu: 20.09.2013]. Zob.

Na początku lat 90. drama zaczęła wkraczać do szkół różnego szczebla edukacji, placówek opiekuńczo-wychowawczych, a także domów kultury. Z końcem wieku wprowadzono ją do podstawy programowej we wszystkich typach szkół jako jedną z metod aktywizujących ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Drama zyskała uznanie również w szkołach językowych, gdzie miała na celu przede wszystkim ośmielać uczniów i prowokować ich do dyskusji i rozmowy, a także w ośrodkach psychoedukacji.

W 2002 roku powstało działające do dziś Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA. Specjalizuje się ono w upowszechnianiu dramy stosowanej.

Popularności dramy jako metody nauczania i wychowania dowodzi fakt powstania kwartalnika specjalistycznego o tytule „Drama”. Czasopismo to było wydawane przez oficynę Animator od roku 1991. Ostatni z 53 numerów ukazał się w roku 2007. Kwartalnik był odpowiedzią na „potrzebę wydawania poradnika inspirującego nowe, skuteczniejsze rozwiązania metodyczne”³³. Jego głównym zadaniem miało być wspieranie nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej, przede wszystkim w zakresie metod aktywizujących. Czasopismo było również miejscem wymiany doświadczeń nauczycieli-praktyków, którzy na co dzień stosowali metodę dramy lub jej elementy na różnych szczeblach edukacji. Potwierdza to Janina Wróblewska, pisząc: „metoda dramy była w Polsce wykorzystywana na różnych polach i w stosunku do różnorodnych grup”³⁴.

1.1.3. Funkcje dramy

Brian Way w swojej książce *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* scharakteryzował funkcje dramy. Udowodnił w niej, że wiedzę można przekazywać w dwojaki sposób, odpowiadając jednocześnie na pytania uczniów. Jako przykład klasyk dramy zadał pytanie: „Kto to jest niewidomy?”. Pierwsza odpowiedź ma charakter formę zwężonej informacji i brzmi: „Jest to osoba, która nie może widzieć”, druga to alternatywna: „Zamknij oczy i spróbuj znaleźć wyjście z klasy, nie patrząc przez cały czas”. Way zaznacza, że „druga odpowiedź dostarcza bezpośredniego doświadczenia, przekraczającego zakres zwykłej informacji oraz wzbogacającego wyobraźnię i prawdopodobnie poruszającego serce i duszę tak samo, jak umysł. Taka jest, w dużym uproszczeniu, funkcja dramy”³⁵.

także: *Metoda edukacji. Informacje w pigułce* [on-line]. Dostępne w: www.drama.edu.pl/drama.metoda.php [data dostępu: 20.09.2013].

³³ A. Pruszkowska: *Informacje o poradniku*. „Drama” 1992, z. 1, s. 2.

³⁴ J. Wróblewska: *Drama – rozwój i potencjał metody*. „Argumenta Historica. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne” 2014, nr 1, s. 167.

³⁵ B. Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 17.

Rozważania na temat tego, jakie funkcje powinna pełnić drama, należałoby rozpocząć od omówienia jej psychologicznego podłoża. U źródeł dramy leży psychodrama, często wykorzystywana przez psychoterapeutów. W psychodramie stosuje się specyficzną grę aktorską oraz improwizację, które wspomagają zabiegi terapeutyczne, badawcze i wychowawcze. Polega ona na świadomym ukierunkowaniu pacjenta ku odtwarzaniu wybranych ról, aby osiągnąć pożądane stany w leczeniu zachowań anormalnych, zaburzeń w kontaktach międzyludzkich, łagodzeniu stanów napięcia. To wszystko sprowadza się do tego, że psychodrama powinna realizować trzy cele. Pierwszym z nich jest diagnoza, drugim – edukacja, trzecim zaś podejście korygujące.

Drama zbliża się do psychodramy poprzez dokonywanie wychowawczych i terapeutyczno-korektywnych działań. Tym, co łączy obydwie metody, są: struktury teatralno-dramatyczne oraz podobne techniki i strategie roli. Natomiast elementem różnicującym obie metody jest sposób oraz cel zastosowania technik teatralnych oraz rodzaju zespołu, w którym się realizuje.

W psychodramie pacjent – wcielając się w rolę – odgrywa problemy i sytuacje z własnego życia, a następnie analizuje je poprzez dramatyzację. W dramie natomiast uczniowie wchodzi w fikcyjne sytuacje i problemy postaci wymyślonych. Nasuwa się zatem wniosek, że celem psychodramy jest terapia oraz leczenie chorego, dramy zaś – rozwijanie osobowości ucznia, jego wychowanie oraz edukacja.

Pochylając się nad zagadnieniami związanymi z dramą, warto zwrócić uwagę na pojęcie i funkcje zabawy. Drama jest bowiem kontynuacją zabaw z dzieciństwa, przy czym skupia się ona na zabawie tematycznej (inaczej: zabawa w granie ról, dramatyzacja lub zabawa naśladowcza). Termin „zabawa” odnosi się do każdej czynności, którą dziecko podejmuje dobrowolnie, dla własnej przyjemności i rozrywki i która – zdaniem Johana Huizingi – „jest najpierw i przede wszystkim *swobodnym działaniem*”³⁶. Już „dwulatki często lubią naśladować dorosłych i podczas zabaw przedstawiają sytuacje z dnia codziennego, jak na przykład robienie zakupów lub gotowanie. W ten sposób uczą się rozumieć swoje otoczenie”³⁷.

Zabawa – jak udowadnia Pankowska³⁸ – spełnia wiele funkcji w życiu dziecka:

³⁶ J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Czytelnik, 1985, s. 20.

³⁷ H. Kovács, B. Kaltenthaler: *Moje dziecko uczy się poprzez zabawę*. Kielce: Jedność, 2008, s. 27.

³⁸ K. Pankowska: *Pedagogika dramy*, dz. cyt., s. 35–50; tejże: *Edukacja przez dramę*, dz. cyt., s. 26–28. Zob. także: R. Caillois: *Ludzie a gry i zabawy*. W tegoż: *Żywioł i ład*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973.

- daje możliwość przeżycia specyficznej różnych emocji, w tym radości czy wzruszenia,
- przyczynia się do rozwoju osobowości dziecka, jego zmysłów, wyobraźni, zdolności i uczuć, ponadto sprzyja ćwiczeniu pamięci, obserwacji, myślenia i mowy,
- przygotowuje do pełnienia życiowych ról, między innymi poprzez dostarczanie pierwszych więzi i uczuć społecznych, a także kształtowanie umiejętności współpracy i wyzbycie się egocentryczizmu,
- dostarcza czynnej wiedzy, co oznacza, że dzieci aktywnie poznają i przeobrażają otaczający ich świat, a przy okazji poznają reguły i normy nim rządzące, zwiększają sprawność językową i komunikacyjną,
- stanowi formę terapii – pozwala rozładować napięcia i eliminuje lęki.

Zabawa jest dla dziecka jednocześnie pracą, twórczością, realizmem, fantazją, odpoczynkiem oraz źródłem radości, „przyjemności – [jest] w dalszym ciągu istotnym wyznacznikiem rozwojowym [jego] aktywności własnej (...)”³⁹, a ponadto zabawa pobudza wyobraźnię i fantazję dziecka, ma „charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”⁴⁰. Dzieje się tak między innymi dlatego, że dziecko z jednej strony odgrywa przeżycia bohatera, a z drugiej przeżywa odgrywanie roli. Sprzyja to łatwiejszemu zrozumieniu uczuć swoich i innych osób.

Zabawa i drama mają ze sobą wiele wspólnego. Tym, co je łączy, są formy ogólnorozwojowe, które kształcą i pomagają w dojrzewaniu. Drama jest jednak czymś więcej niż zabawą, jest rodzajem metazabawy, a zatem odznacza się bardziej złożoną strukturą. O ile zabawa ma charakter przypadkowy i nieuporządkowanym, o tyle w dramacie zabawę przygotowuje i organizuje pedagog, podporządkowując ją określonym celom dydaktyczno-wychowawczym. Warto jednak podkreślić, że drama nie kończy się na zabawie, bowiem po każdym wyjściu ucznia z roli, następuje moment refleksji. Prowadzone są rozmowy i dyskusje, których celem jest analiza zachowań w roli, co z kolei służy lepszemu poznaniu siebie i innych oraz zrozumieniu odegranych postaci. Niemniej drama wykorzystuje takie atrybuty zabawy, jak: intensywność przeżycia i zaangażowania do końca, aurę niezwykłości, stan napięcia i zaciekawienia, radość tworzenia i istnienia w świecie urojonym, przeżywanie wielości postaci, przekraczanie swoich realnych granic. Właściwie skonstruowana i przeprowadzona lekcja dramy

³⁹ E. Ogrodzka-Mazur: *Nabywanie przez dziecko kompetencji komunikatywnych w czasie zabaw tematycznych*. W: *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 240.

⁴⁰ W. Okoń: *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 44.

zwiększa ciekawość uczniów, motywuje ich do działania, a także sprawia, że lekcja staje się przyjemnością.

Jak zaznacza Krzysztof Szczepański w artykule *Zabawa jako źródło i podstawa twórczości*, „wykorzystanie zabawy do celów edukacyjnych pozwala na wprowadzenie wszystkich podstawowych elementów kształcenia wielostronnego, tj. uczenia się przez poznawanie, przeżywanie i działanie”⁴¹.

1.1.4. Struktura dramy i zasady organizacyjno-dydaktyczne lekcji dramowych

Struktura dramy

Kiedy prowadzący lekcje zna już zainteresowania uczestników oraz jest świadomy celów, które pragnie osiągnąć, może rozpocząć planowanie struktury zajęć (lekcji) i dokonać wyboru technik.

Podstawowa struktura lekcji dramowej może przedstawiać się następująco:

- uczestnicy siedzą w kole, prowadzący proponuje im ćwiczenia na koncentrację, odprężające lub wyciszające oraz takie, które zmotywują ich do działania,
- prowadzący zapoznaje uczestników z tematem zajęć,
- uczestnicy zostają podzielą się na kilkusobowe grupy, których zadaniem jest wcielenie się w rolę i odegranie improwizowanych scenek pod kątem analizowanego tematu,
- grupy prezentują efekty swojej pracy na forum, dzieląc się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami.
- podsumowujące zajęcia rozmowy, których celem jest wzbudzenie refleksji oraz wyciągnięcie wniosków.

Struktura zajęć dramowych z reguły odbiega od struktury tradycyjnych zajęć. Wynika to z faktu, że kładzie się nacisk nie tyle na dostarczanie wiedzy przedmiotowej, ile na nauczanie procesów nabywania tej wiedzy i jej integrowania.

Uczestnik dramy powinien działać bez scenariusza, nie uczyć się swojej roli na pamięć, lecz improwizować. Tworzy się w ten sposób spektakl „na żywo”, korzystający z siły wyobraźni i kreatywności.

W strukturze zajęć (lekcji) dramowych można wyróżnić pięć etapów pracy z uczniem. Pierwszym z nich jest **zaangażowanie**. Jest on etapem wprowadzającym, mającym na zadanie stworzenie atmosfery pobudzającej uczniów do dzia-

⁴¹ K. Szczepański: *Zabawa jako źródło i podstawa twórczości*. W: *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i ludycznej edukacji*. Red. B. Dymara. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 187.

łania. W tym celu nauczyciel wykorzystuje różne sposoby uatrakcyjnienia zajęć, tzw. zachęty lub przynęty.

Drugim etapem jest **badanie**. Podczas tej części zajęć uczniowie formułują hipotezy na podstawie rozpoznanego problemu. Wykorzystują do tego swoje dotychczasowe doświadczenie i wiedzę.

Trzeci etap to **przekształcanie**. Polega ona na przedstawianiu różnorodnych wariantów rozwiązania danego problemu w oparciu o zdobytą dotąd wiedzę.

Czwartym etapem jest **prezentacja**. Uczniowie, pracując w grupie, tworzą własne propozycje rozwiązania problemu, po czym zestawiają je z wyniki prac innych grup.

Ostatnim, piątym, etapem jest **refleksja**. Halina Machulska, autorka artykułu *Przewodnik po dramie*, tak uzasadnia jej znaczenie: „Refleksja w dramie ma tak doniosłe znaczenie dla zrozumienia czegoś, jak samo doświadczenie dramatowe. Często, pobudzona jakimś ćwiczeniem, pozwala nauczycielowi na szacowanie efektów lekcji, gdyż umożliwia poznanie zainteresowań i sposobu myślenia ucznia o danej sprawie”⁴². Na tym etapie uczniowie dokonują samooceny oraz określają zakres zdobytej wiedzy. Pomaga im w tym nauczyciel, między innymi poprzez zadawanie pytań dotyczących omawianego problemu, a także przeżyć wychowanków związanych ze wcielaniem się w role.

Opracowanie i przebieg lekcji dramatowych

Aby przygotować dobrą lekcję dramatową należy wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- miejsce zajęć,
- czas trwania,
- dostosowanie planu działania do grupy,
- temat lekcji,
- cele lekcji,
- odpowiedni dobór technik dramatowych do grupy,
- podział ról (nauczyciel oraz uczniowie).

Z punktu widzenia niniejszej pracy najważniejsze wydają się cele lekcji, dobór uczestników oraz technik dramatowych.

Gdy mowa o celach zajęć warto zwrócić uwagę na fakt, że można je formułować na trzech różnych płaszczyznach. Pierwsza z nich to płaszczyzna wynikająca z kontekstu. Wiąże się ona bezpośrednio z materiałem omawianym na lekcji, może to być fikcyjna sytuacja bądź to zaczerpnięta z utworu literackiego

⁴² H. Machulska: *Przewodnik po dramie*. „Drama” 2002/2003, z. 44, s. 9–10.

bądź wymyślona przez prowadzącego zajęcia. Przykładem może być wcielenie się w postać Calineczki.

Druga płaszczyzna to płaszczyzna uniwersalna. Ma ona wymiar symboliczny i charakteryzuje się uogólnianiem problemów. Jednym z problemów – w kontekście baśni Andersena może być próba odpowiedzi na pytanie – czy bycie dobrym się opłaca?

Trzecią płaszczyznę stanowi płaszczyzna osobista. Odwołuje się ona do doświadczeń i odczuć uczestników zajęć, na przykład, czy zdarza mi się w życiu postępować niezgodnie z przyjętymi normami etycznymi.

Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że celem lekcji jest zarówno przekazanie uczestnikom wiedzy merytorycznej, jak i pobudzanie ich do kreatywnej aktywności oraz kształcenie postaw społecznych.

Drugim ważnym czynnikiem jest dobór uczestników. Nauczyciel nie powinien zmuszać ucznia do wcielenia się w daną rolę, a jedynie zachęcać do aktywności, a w ten sposób stymulować ich rozwój.

Jeśli chodzi o dobór technik dramatycznych, należy podkreślić, że poziom trudności technik powinien być stopniowany. Warto zacząć od prostych technik dramatycznych takich, jak ćwiczenia rozwijające wrażliwość zmysłów. Zasadne jest wyjście od technik wykorzystujących głównie mimikę i gesty, a dopiero w późniejszym etapie takich, które wymagają zwerbalizowania myśli uczniów.

1.1.5. Rola i kompetencje nauczyciela dramy

Nie każdy posiada predyspozycje osobowościowe, charakterologiczne do prowadzenia zajęć metodą dramy. Rola nauczyciela dramy jest zupełnie inna niż podczas tradycyjnej lekcji. Jako ekspert, animator i inspirator powinien być otwarty na drugiego człowieka, a zarazem zachęcać uczestników zajęć do werbalnych i pozawerbalnych wypowiedzi. Barbara Myrdzik udowadnia, że:

„Nauczyciel – w pierwszej fazie stosowania metody – powinien spełnić rolę animatora i kreatora sytuacji dramatycznych. On zatem stymuluje działania uczniów, ustanawia cele, formułuje temat i miejsce dramy, projektuje role i techniki, określa swoje miejsce w planowanym zadaniu. Potem jego rola coraz bardziej ewoluuje w kierunku doradcy i konsultanta, a nawet tylko uczestnika, występującego w dramie na równych prawach z uczniami”⁴³.

⁴³ B. Myrdzik: *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*. W: *Wokół szkoły i nauczyciela. Skrypt dla studentów filologii polskiej*. Red. H. Wiśniewska i J. Lisiecki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997, s. 48.

Drama jako jedna z form pracy nauczyciela daje mu satysfakcję z twórczej realizacji podstawy programowej i programu nauczania na różnych poziomach nauczania, uczniom natomiast zapewnia głębokie przeżycia i silne emocje związane z aktywnym udziałem w zajęciach dramatycznych. Metoda ta realizuje postulat partnerstwa w edukacji, a także aktywizuje całą osobowość wychowanka.

Nauczyciel, który stosuje metodę dramy podczas swoich zajęć, powinien być świadomy własnych predyspozycji i umiejętności. Drama wymaga bowiem od niego posiadania podstawowych kompetencji, do których Hanna Hamer⁴⁴ zalicza:

- **kompetencje specjalistyczne** – to kompetencje, które odnoszą się do wiedzy merytorycznej i umiejętności nauczyciela. Wymagają one nieustannego dokształcania się,
- **kompetencje dydaktyczne** – obejmują umiejętności w zakresie planowania i konstruowania zajęć, formułowania celów, atrakcyjnego prowadzenia lekcji, a także zachęcania uczniów do działania i ułatwiania im uczenia się,
- **kompetencje psychologiczne** – to z jednej strony umiejętności, które sprzyjają inspirowaniu i motywowaniu uczniów, z drugiej umiejętności menedżerskie, odnoszące się przede wszystkim do komunikowania się.

Nauczyciel podejmuje w trakcie zajęć dramatycznych różnorodne role, począwszy od roli animatora i kreatora działań dramatycznych, aż do roli bezpośrednio związanej z tematem. Podstawowym zadaniem prowadzącego jest organizowanie zajęć oraz koordynowanie ich przebiegu. Ponadto może on pełnić funkcję doradcy, konsultanta lub autorytetu podczas opracowywania ćwiczeń i ich omawiania. Ta rola wymaga od niego rozmów z uczestnikami zajęć, zadawania pytań, naprowadzania na sposób rozwiązywania problemu, dzielenia się swoimi poglądami oraz kierowania dyskusją. Jak zauważa Ewa Ogrodzka-Mazur, „funkcją nauczyciela współdziałającego w sposób partnerski z wychowankami jest (...) ożywanie, inspirowanie, pobudzanie, mobilizowanie – w celu rozbudzenia ich własnej aktywności”⁴⁵.

W celu zademonstrowania nieznanej uczniom techniki nauczyciel często wciela się w rolę w ogniwie wstępnym zajęć. Ma do wyboru następujące rodzaje ról:

- rolę autorytetu, np. bohatera, idola, z którym uczniowie robią wywiad,
- rolę osoby pozbawionej pozycji, np. ucznia, pacjenta,
- rolę osoby przeciętnej, np. obserwatora.

⁴⁴ Por. H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Veda, 1994, s. 25–36.

⁴⁵ E. Ogrodzka-Mazur: *Zabawy parateatralne w klasach I-III jako stymulatory rozwoju możliwości twórczych dziecka*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, 1996, s. 61.

Przed wejściem w rolę nauczyciel powinien określić swoją relację w stosunku do uczniów oraz to, czy będzie działał otwarcie, czy „z ukrycia”; czy jego rola ma być dominująca, czy też ma być sterowana przez uczestników zajęć.

W dramie kluczowe znaczenia odgrywa relacja nauczyciel – uczeń. Nauczyciel podczas zajęć dramatycznych stara się wytworzyć klimat zaufania i bezpieczeństwa. Jest to możliwe między innymi dzięki:

- serdecznej atmosferze podczas zajęć,
- podkreśleniu, że zajęcia mają uczyć efektywnej pracy w grupie oraz rozwojowi jej uczestników,
- braku oceny wyrażonej cyfrą,
- partnerstwu pomiędzy nauczycielem a uczniami,
- dobrowolnej aktywności ucznia podczas zajęć.

Nauczyciel wykorzystujący metodę dramy to człowiek twórczy i kreatywny, który unika schematyzmu szkolnego i poszukuje sposobów na uatrakcyjnienie lekcji, a ponadto potrafi nawiązać partnerską relację z uczniami, co sprzyja wytworzeniu atmosfery przyjaźni, zaufania i bezpieczeństwa.

Drama jako jedna z form pracy nauczyciela daje mu satysfakcję z twórczej realizacji podstawy programowej i programu nauczania na różnych poziomach nauczania, a uczniom głębokie przeżycia, silne emocje, bogactwo różnorodnych form ekspresji związanych z aktywnym udziałem w tworzeniu dramy. Doskonale realizuje postulat partnerstwa w edukacji (w relacjach nauczyciel – uczeń), aktywizuje całą osobowość wychowanka, rozszerza obszar jego przeżyć i doznań, wyzwala chęć mówienia o utworze literackim.

1.1.6. Atrakcyjność dramy na tle innych metod wychowania

Tym, co wyróżnia dramę na tle innych metod, jest to, że sprzyja ona rozwijaniu kreatywności uczniów oraz ćwiczy ich umiejętności słuchania oraz stawiania pytań. Drama poprawia też koncentrację, pamięć oraz wymowę oraz sprzyja wytworzeniu atmosfery empatii.

Kolejnym walorem dramy jest fakt, że ośmiela ona wychowanków, jednocześnie przyspieszając ich rozwój na wielu płaszczyznach. Kształtuje umiejętności współpracy grupowej. Ponadto uczy zdrowej rywalizacji oraz analizy własnego postępowania, a także otwiera na drugiego człowieka, przez co ułatwia zrozumienie jego zachowań i nawiązanie z nim kontaktu. Sprzyja ponadto ekspresji werbalnej i niewerbalnej.

O randze dramy w procesie edukacji i wychowania piszą w swej książce Anna Dziedzic i Maria Gudro. Stwierdzają one, że najważniejszymi atutami zajęć dramatycznych są:

„przyjemność, jaka tkwi w zabawie, intensywność przeżycia i zaangażowania do końca, aura niezwykłości, stan napięcia i zaciekawienia, radość z przeżywania wielości światów i postaci oraz przekraczania swoich realnych granic i możliwości. To radość tworzenia i istnienia w świecie urojonym, z całą świadomością świata realnego”⁴⁶.

1.2. Wychowawcze walory dramy

1.2.1. Istota wychowania w kontekście współczesnych teorii wychowania

Teoria wychowania należy do podstawowych dyscyplin pedagogicznych. Z czasem uzyskała odrębność jako gałąź pedagogiki, która zajmuje się wychowaniem w dość wąskim rozumieniu. Mieczysław Łobocki ujmuje jej przedmiot zainteresowań jako „kształtowanie postaw i innych cech osobowości dzieci i młodzieży łącznie ze stwarzaniem im warunków ułatwiających samoaktualizację drzemających w nich, konstruktywnych możliwości.”⁴⁷ Jednak wychowanie jako przedmiot, istota, a także cel procesu wychowawczego, pedagogii w ogólności, a więc całości zabiegów mających na uwadze rozwój człowieka to pojęcie złożone i dalece uwarunkowane⁴⁸. Szerokie pojęcie wychowania, które to uzyskało wymiar uniwersalny, utożsamia się z promocją rozwoju⁴⁹. Zawężenie pojęcia ujmuje w nawias nauczanie i w pierwszym szeregu lokuje kształtowanie charakteru. Na rozumienie wychowania mają wpływ czynniki wyższego rzędu: dzieje myśli, koncepcje filozoficzne, obyczajowość, zmiany mentalności, czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne. Istnieje zatem poważna trudność sytuowana u podstaw pedagogiki, co niektórych teoretyków skłania do zgłaszania potrzeby stworzenia tzw. metateorii wychowania⁵⁰.

Ponieważ mówiąc o wychowaniu, ma się na ogół na myśli (za Friedrichem Schleiermacherem i Emilem Durkheimem) ukierunkowanie rozwoju osób wchodzących w życie, tj. zobligowanych do adaptacji do warunków określonych

⁴⁶ A. Dziedzic, M. Gudro: *Drama w szkole podstawowej*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁷ M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 15.

⁴⁸ Por. B. Śliwerski: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy*. W: *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*. T.1. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2007, s. 25–44.

⁴⁹ Zob. Łobocki: *Teoria...*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁰ Zob. B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 12.

przez pokolenia starsze (pedologia⁵¹), temat ten porusza relacje zachodzące pomiędzy osobą lub grupą osób, dalej nazywanych wychowawcami, a wychowankiem czy wychowankami. Ważną kwestią jest tutaj różnica doświadczenia, która uprawnia wychowawców do bycia osobami wytyczającymi drogę do osiągnięcia coraz co wyższych pułapów dojrzałości. Relacje mające na celu udoskonalanie postaw przez uznanie je za wartościowe, a zatem godne wdrażania do systemu wychowania można rozumieć różnie, odmiennie definiować ich istotę, a także, co szczególnie ważne w historii trendów wychowawczych, dowolnie określać ich status na poziomie autorytetu uczestników. Na ile i jak wolno, trzeba ingerować, modelować szereg pożądaných społecznie postaw... Na ile też czas pozwala je weryfikować...⁵² Rozliczne definicje wychowania cechuje lapidarne ujęcie istoty wychowania, co ułatwia nieco klasyfikację na ujęcie prakseologiczne dedykowane celom praktycznym, ujęcie ewolucyjne oparte o pojęcie rozwoju i doświadczenia oraz dalej ujęcie sytuacyjne pozostawiające swobodę na wszelkie uwarunkowania wychowawcze, aż po ujęcie adaptacyjne, które daje pierwszeństwo przystosowaniu i kierunkuje wychowanie ku maksymalnemu uspołecznieniu dzieci i młodzieży⁵³.

Tradycyjne koncepcje wychowania bezpośredniego, które czerpały inspirację z myśli wybitnych twórców systemów filozoficznych, podkreślały fakt, iż wychowanie to metodyczne oddziaływanie na osobowość drugiej osoby celem odniesienia pożądaných skutków tożsamyh z rozwojem, poszerzaniem wiedzy, świadomości, moralności, umiejętności społecznych itd. Tak rozumianą pedagogikę utrwalił XIX-wieczny myśliciel i najbardziej zasłużony dla unaukowania teorii wychowawczyh Johann Friedrich Herbart⁵⁴. Mimo wysiłku Herberta pojęcie wychowania pozostało zagadnieniem wieloznacznym i jakkolwiek zawsze nacechowanym określoną aksjologią, tj. systemem przyjętyh wartości. W odróżnieniu od wychowania bezpośredniego, gdzie uczestnictwo w procesie pedagogicznym dotyczy wychowawcy w funkcji czynnej, zaś wychowanka bardziej w funkcji biernej, receptywnej, dziś świadomie przenosi się akcent na wychowanie pośrednie, to znaczy takie, którego założeniem jest aktywność wspólna obu podmiotów stanowiących o wszystkich działaniach pedagogicznych.

⁵¹ Zob. *Wychowanie*. W: *Pedagogika: Leksykon PWN*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, 2000, s. 274.

⁵² Por. Łobocki: *Teoria...*, dz. cyt., s. 33.

⁵³ Por. tamże, s. 34 i 35.

⁵⁴ Zob. S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie*. W: *Pedagogika*. T.1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 65–67. Herbart oparł swe koncepcje wychowawcze o filozofię oświeceniową najważniejszych przedstawicieli tego nurtu. Charakterystyczne dla Herberta było pojęcie mechaniki wyobrażeń, które z różną siłą miały tworzyć ludzką świadomość, a co za tym idzie filar pedagogiki.

Historia wychowania to niewątpliwie bogactwo myśli, które przynajmniej w krótkiej syntezie warto nakreślić celem zapoznania się zarówno ze źródłami koncepcji współczesnych, jak i dla zobrazowania niewątpliwych różnic. Skupiając się na najważniejszych ideach i przedstawicielach szkół filozoficznych, warto odwołać się między innymi do podręcznika redagowanego przez Bogusława Śliwerskiego⁵⁵. Śliwerski uprzedza czytelnika o tym, że dzieje doktryn o wychowaniu to nic innego jak dialektyka wielu paradygmatów zależnych od czasu, miejsca itd.

Obecna postmodernistyczna forma podejścia do wychowania rządzi się nade wszystko pluralizmem. Ujmując najkrócej starożytny, grecki styl pedagogiki teoretycznej, trzeba powiedzieć o nadrzędnej roli kultury jako obszaru kluczowego dla działań wychowawczych⁵⁶.

Kultura jednak nie dotyczyła tylko walorów zewnętrznych, ale nade wszystko zespołu wartości dających w sumie rzeźbę charakteru, osobowości, więcej: człowieczeństwa (*humanitas*). W szkole pitagorejskiej obowiązywał model życia i wychowania we wspólnocie oparty o elitaryzm... Istniało wówczas kilka podstawowych zasad tworzących zrąb wychowania: dążenie do doskonałości, ideał harmonii, przygotowanie do wielu ról społecznych (*polis*) bez kładzenia akcentu na utylitarność postaw, a jedynie na ich słuszność i szlachetność.

W szkole Pitagorasa charakter edukacji opierał się na tradycyjnej relacji mistrz-uczeń. Motto „Zatroszcz się o wychowanie!” mieściło w sobie pierwotną treść edukacji jako opieki, troski, by każdy człowiek miał możliwość zbliżenia się do światła, przebywając uprzednio w mrokach niewiedzy. Dobro, rozumność i sprawiedliwość były natomiast docelowymi punktami pedagogii, której hołdował inny filozof – Heraklit, którego racjonalizm podniósł na wyżyny myśliciel, fundator intelektualnej Europy – Sokrates. Demokryt, Sokrates, a także stoicy jednomyślnie postulowali wykuwanie mężnego charakteru, dali pierwszeństwo pracy, mającej na uwadze słowo, myśl, jak i czyn o dobrym ukierunkowaniu, odpowiednim nawykowym stosowaniu, co ogółem daje zespolenie pod okiem mistrza natury z jej plastycznym hartowaniem. Jeśli chodzi o sofistów warto nadmienić, że ich aksjologia wychowawcza mieściła się bardziej po stronie edukacji, a więc polegała na nauczaniu konkretnych przedmiotów i umiejętności praktycznych. Był to więc model empiryczny i utylitarny (pożyteczny), daleki od koncepcji wielkich, greckich nauczycieli mądrości⁵⁷.

⁵⁵ Opracowanie na podst. *Pedagogika*. T.1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006.

⁵⁶ S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 5.

⁵⁷ Por. tamże, s. 12.

Wyznacznikami greckiego ideału kształcenia pozostają w naszej świadomości postaci najwybitniejsze: Sokrates, Platon i Arystoteles. Sokrates cenił wiedzę i jej obiektywizm, twierdząc, że to ona właśnie pozwala odnieść się do rzeczywistości, budować moralność, cnotę oraz samoświadomość. Kształcenie ogólne, dające pogląd o świecie i jego prawach jest jedyną rękojmią właściwego postępowania, które idzie za tym, co odkrywa rozum. Sokrates odkrył dwa stopniowe sposoby docierania do prawdy. Najpierw stosował *elenktykę*, metodę obalającą fałszywe mniemania i ujawniającą niewiedzę, a następnie wprowadzał *majeutykę* za pomocą pytań, by zmusić rozmówcę do wejścia na właściwą ścieżkę poznania i odkrywania właściwych twierdzeń. Choć Sokrates dał podstawy pedagogice, dopiero Platon i Arystoteles stali się jej właściwie rozumianymi twórcami. Platon podał definicję wychowania (*paideia*), zgodnie z którą młody człowiek dotarłszy do niezmiennych prawd (*anamneza*⁵⁸), pozwala się przysposobić do życia dzielnego i cnotliwego, by w końcu stać się sprawiedliwym obywatelem. Dusza ludzka ma zdaniem Platona wgląd w wieczny świat idei, przed narodzeniem była bowiem w nim zanurzona, stąd winna ona, już w obecnym, niedoskonałym świecie kierować się ku wyżynom i podporządkowywać władze niższe wyższym za pomocą rozumu, który preferuje konkretne cnoty: umiar, dzielność oraz mądrość. Zdaniem Platona istotą wychowania jest pytanie własnej duszy o fundamentalne idee, czyli o to, czym jest triada wartości: Dobro, Piękno i Prawda⁵⁹.

Właściwie XIX-wieczne słowo „edukacja” zawiera w sobie supozycje platońskie – tzn. zakłada, że należy z ciemnych ścieżek ignorancji wynosić umysł ludzki ku górze⁶⁰. Uczeń Platona, Arystoteles zmienił nauki Platona, nadając im charakter bardziej realistyczny, empiryczny, humanistyczny, tym samym niezwiązany z anamnezą. Zastosował myśl o człowieku jako białej karcie (późniejsza *tabula rasa* Johna Locke’a), istocie, której potrzebne jest wychowanie na drodze do humanizacji. Struktura poglądów Arystotelesa zawiera trzy filary: szlifowanie duchowości czyli pierwotnej energii w człowieku (psychologia), moralności oraz postaw społecznych. Dla filozofa-realisty kształcenie powinno uwzględniać trzy naturalne stadia, związane z koncepcją duszy, mianowicie: postrzeganie zmysłowe, pamięć oraz proces rozumowania. Pedagogiczna myśl Arystotelesa wywarła ogromny wpływ na wiele kolejno powstających koncepcji, a także w ogóle na klasyczny model wychowania, w którym ważną zasadą jest doświadczenie (empiryzm), wysiłek poznawczy, uświadomienie sobie trudności rozwojowych oraz

⁵⁸ Teoria anamnezy polega na przekonaniu, że istnieją wieczne, niezmiennie i obiektywne prawdy uprzednie wobec zmysłów i racjonalnej duszy, które umysł ludzki winien odkrywać i stosować w postępowaniu zgodnym z etyką.

⁵⁹ Por. S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 15.

⁶⁰ Por. B. Śliwerski: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy...*, dz. cyt., s. 27.

poglądowość, tj. konieczność wiązania wyobrażeń z językowym ich opisem, tzn. przedmiotu z desygnatem⁶¹. Dla uzupełnienia wiedzy o systemach antycznych warto wspomnieć o modelu epikurejskim. Nowością wprowadzoną przez wyżej wymienioną szkołę jest dowartościowanie wielowymiarowości ludzkiego życia, którego ukoronowaniem jest szczęśliwość niemożliwa poza klimatem przyjaźni. Równie godną polecenia jest szkoła stoików. Mędrcy ci podkreślali szacunek dla natury ludzkiej oraz pełnego mądrości kosmosu, natury która ponadto realizuje się właściwie poprzez cnotę, trzeźwość umysłu, dumę z bycia podmiotem w tymże świecie. Był to już właściwie krok do współcześnie przyjętego indywidualizmu wychowawczego.

By zrozumieć odmiennność oraz różnorodność systemów wychowawczych używanych współcześnie należałoby pokrótce wspomnieć o powyższych modelach starożytnych (celowo z ograniczeniem do podstawowych, z pominięciem ich interpretacji średniowiecznych oraz adaptacji chrześcijańskich). Pedagogika antyczna i późniejsza (gr. *paidagogia*) odnosiła się mianowicie do takiej relacji, gdzie nauczyciel prowadzi ucznia, wpajając mu umiejętności, nawyki, wiedzę zarówno teoretyczną i praktyczną, kierując swe dyrektywy niejako z góry, jako doświadczony instruktor. Wychowawca wprowadzał ucznia w świat cywilizacji i kultury także jako dydaktyk, sędzia i weryfikator jedynie słusznych wartości. Warto wspomnieć, że wprowadzone przez sofistów pojęcie (*paideia*) było w jeszcze większym stopniu wzbogacone motywem przekazywania wiedzy.

Dopiero niejednorodne choć pokrewne co do pewnych zasad, o których będzie mowa później, kierunki współczesne (a dokładniej XX-wieczne, zwane hasłowo „nowym wychowaniem”⁶²) przewartościowały sens wychowania, kładąc nacisk na obopólny, a także całościowy rozwój osób biorących udział w owym procesie. Nie tylko postać wychowawcy zyskuje rangę tego, kto naucza, przekazuje wzorce, udziela wskazówek, formuje i koryguje postawę mniej doświadczonej, powierzonej mu istoty, ale także wychowanek stanowi dla swego nauczyciela ważne odniesienie. Nawiązując do poprzedniego zdania, właśnie nowe spojrzenie na proces wychowawczy, doprowadziło do wyodrębnienia nowatorskich, zaskakujących scenariuszy pedagogicznych. Takie zasady jak: *pajdocentryzm* (pierwszoplanowość dziecka), partnerstwo, psychologia różnic indywidual-

⁶¹ Por. S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 18.

⁶² Warto jednak choćby w przypisie odwołać się do postaci Jeana Jacquesa Rousseau, który uczynił paradygmatem wychowawczym naturę, warstwę uczuciowo-emocjonalną, nie zaś racjonalną, jak chciał tego model sokratejski, potrzeby indywidualne, rzadko lub wcale zgodne z tym, co głosi cywilizacja. Proces przewartościowania pedagogiki zaczął się jednakże właśnie w wieku XIX jako sprzeciw wobec tzw. pedagogiki heteronomicznej i konserwatywnej. Zob. tamże, s. 71.

nych⁶³, samorealizacja w dialogu, odkrywanie potencjału ucznia, gotowość na eksperyment wychowawczy, pomoc w doskonaleniu właściwie obydwu stron procesu wychowania, odejście od form autorytarnych na rzecz bardziej spersonalizowanych i popartych zaufaniem zaowocowały różnorodnością metod głęboko usadowionych w psychologii i filozofii współczesnej.

Obecnie wychowanie przestało być rozumiane jednokierunkowo, a zyskało status relacji wzajemnej. Mowa tutaj o interakcji, która wpływa nie tylko na określone postawy, ale buduje coś znacznie więcej: człowieczeństwo. Status uczestników wychowania uległ zmianie, okazało się bowiem, że zachodzi między nimi dużo większa symetria, empatyczna wymiana wartości, wrażliwości, jednoznaczna ze wzajemnym odkrywaniem, jak dalece jesteśmy wartościowi, odmienni, ciekawi, obdarzeni potencjałem, ukrytymi możliwościami i wolnością dokonywania wyborów. Można zauważyć dużą zbieżność współczesnych trendów w wychowaniu, o których będzie mowa poniżej, ale, już oceniając ich ogólne tendencje, da się wyrazić ich wiodący dylemat: pytanie, czy wychowawca dążący do odkrycia możliwości w swych podopiecznych uważa za priorytet całkowitą, indywidualną swobodę rozwoju innych osób (oczywiście wciąż traktując za kluczowe pojęcie dojrzałości bez narzucania postawy wyższości, a tym bardziej instrumentalizacji bądź uprzedmiotawiania ucznia) czy też tożsamość i realizację godną wsparcia dostosuje jednak do usankcjonowanych norm: moralnych, prawnych, społecznych, religijnych itp., tak czy inaczej ustanowionych przez najważniejsze środowiska opiniotwórcze⁶⁴.

Wyjściem kompromisowym byłby zgrabny i kompleksowy opis procesu wychowawczego podany przez Johna Deweya. W jego wykładni wychowanie to „proces wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku⁶⁵”. Stąd już niedaleko do niezwykle istotnego obok socjalizacji hasła nauki o wychowaniu, mianowicie *inkulturacji*. Asymilacja kultury jest bowiem rodzajem wzrastania w świadomość pokoleń, z tym że warto pojmować tę kulturę możliwie najszerzej, a duchowy czy materialny dorobek ludzkości w dobie obecnej, tj. globalizacji ukazywać jako szansę poszerzania horyzontów także poza rodzime tradycje i standardy⁶⁶.

Niemniej właśnie fakt socjalizacji jednostek utrudnia objaśnienie, czym właściwie jest wychowanie, gdyż zawsze towarzyszy mu już nadany kontekst społeczny. Tego zdania byli filozofowie: Erich Weniger i Friedrich Nietzsche. Historia wychowania powoduje, że samego procesu wychowania nie da się po-

⁶³ Por. tamże, s. 73–74.

⁶⁴ Zob. B. Śliwowski: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy ...*, dz. cyt., s. 29.

⁶⁵ S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie ...*, dz. cyt., s. 74.

⁶⁶ Por. Łobocki: *Teoria...*, dz. cyt., s. 44.

jęciowo wyabstrahować⁶⁷. W dziejach pedagogiki dominują quasi definicje, które raczej zmierzają do ukazania jednostronności procesu, a więc dyrektywy, tj. stwierdzają poniekąd naturalną skłonność do ingerencji osób wyedukowanych w życie osób sięgających po zdobycze edukacji, kultury itd. Literatura przedmiotu z lat najnowszych coraz częściej prezentuje podejście dwustronne. Istnieje też ciekawa tendencja w humanistyce, by zamiast odbiorcy bądź dawcy uznać za decydującą dla percepcji wychowania jako takiego samą dynamikę, jedność nierozłącznych i czasem mglistych procesów wychowawczych tak złożonych jak samo życie. Jedność działania i doznawania między ludźmi to sprawa tajemnicza posiadająca w sobie wszelkie cechy głębokiego dialogu – podkreśla Martin Buber⁶⁸. Zharmonizowaną intersubiektywność można uznać zatem za podwaliny wychowania w ujęciu współczesnym, o czym świadczą pisma polskiego pedagoga-marksisty Bogdana Suchodolskiego.

Nurt zwany „nowym wychowaniem”, zwiastun nowej ery pedagogiki, objął kraje europejskie, dotarłszy w końcu aż do Rosji i Stanów Zjednoczonych. Pierwocinami tego kierunku była psychologia doświadczalna, której twórcą był entuzjasta eksperymentu Wilhem Wundt. W ramach „nowego wychowania” można mówić o trzech wiodących prądach umysłowych: naturalizmie, humanizmie i pragmatyzmie Williama Jamesa, współcześnie sformalizowanym przez Deweya w pracy pt. *Demokracja a wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warto wspomnieć o dychotomii wewnątrz „nowego wychowania”... Cóż, podczas gdy naturalizm promował indywidualność, intuicję i subiektywne korzyści, humanizm sięgał po wartości nieco innego rzędu – ujmował rozwój człowieka i jego osobowości w oparciu o aksjologię, a więc perspektywę szerszą i bardziej obiektywną.

Poczesne miejsce w historii myśli pedagogicznej zajmuje zdaniem Śliwerskiego Karol Kotłowski, uczeń Sergiusza Hessena. Jego myśl była ewenementem w skali zdogmatyzowanego kraju osaczonego materializmem dialektycznym. Uważał, że istnieje niezbywalne prawo do wolności myśli oraz uprawnienia pedagogiki jako nauki zgodnie z przyjętymi wytycznymi filozoficznymi. Założenia, światopogląd i aksjologia stanowią filary dziedziny, o której mowa. Zdaniem Kotłowskiego wychowanie organizuje się wokół wartości, zgodnie z nimi i dla ich realizacji, a ideowy kompas broni pedagoga przed dezorientacją oraz podatnością na jałową indoktrynację. Jako aksjolog Kotłowski starał się wykazać, że istnieją wspólne dla wszystkich, społecznie pożyteczne i rozwijające indywiduum wartości obiektywne, niezbywalne, godne uczynienia sednem wychowa-

⁶⁷ Por. B. Śliwerski: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy ...*, dz. cyt., s. 31.

⁶⁸ Por. tamże, s. 38.

nia przyszłych pokoleń. Kotłowski był tradycjonalistą, odwoływał się bowiem do takich kategorii, jak: akt i oddziaływanie pedagogiczne, cel, ukierunkowanie, role, niemniej jego postawa była o tyle nowatorska, iż uwzględniał rolę intuicji, internalizacji zasad, doświadczenia, nowych sytuacji wychowawczych, a nawet konieczności podważenia założeń teoretycznych jako tylko probabilistycznych a nie dogmatycznych⁶⁹.

Współczesne teorie wychowania to ogromny wachlarz tendencji, spośród których niektóre wyróżniają się jako wiodące i silnie motywowane filozofią człowieka, tj. antropologią filozoficzną. Śliwerski uwzględnia w kompendium wiedzy o wychowaniu współczesnym: w ramach „nowego wychowania”: pedagogikę filozoficzno-normatywną, naturalizm pedagogiczny, pedagogikę socjalną (Auguste Comte, Émile Durkheim), pedagogikę kultury, a następnie już po omawianym wyżej przełomie: pedagogikę serca, radykalnego humanizmu, antypedagogikę, pedagogikę antyautorytarną, niedyrektywną, międzykulturową, pedagogikę *Gestalt*, emancypacyjną oraz chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną.

Pedagogika serca Marii Łopatkowej pojmuje wychowanie jako proces toczący się od zarania indywiduum. Wpływ na konkretną osobowość ma nade wszystko miłość dana darmo u progu życia, środowisko domowe, akceptacja i pozytywny, pozbawiony lęku klimat w placówkach edukacyjnych pozwalający uprzednio wypracować odpowiednie nastawienie psychiczne, zaspokoić potrzebę miłości i bezpieczeństwa, a dopiero później wdrażać treści potrzebne do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Celem nadrzędnym pedagogiki serca jest wzrastanie w człowieczeństwie, którego ukoronowaniem i świadectwem jest po prostu miłość. Pedagogika zadaje sobie trud i nosi brzemień pytań, co zrobić, by ten oto człowiek stał się człowiekiem miłującym (*homo amans*).⁷⁰ Destrukcyjne czy agresywne postawy dzieci i młodzieży biorą się z pedagogicznych deficytów, z frustracji, cierpień i innych anomalii, którym należy zapobiegać, a więc należy tu rozumieć pedagogikę między innymi jako profilaktykę o znaczeniu humanistycznym w najszerszym, możliwym ujęciu. Opieka i ufność wychowawców, w tym rodziców stanowi nierozłączny duet postaw sprzyjający podmiotowemu traktowaniu wychowanków.

Duchowa pedagogia miłości Arthura Brühlmeiera to koncepcja pokrewna powyższej. Zasadą wiodącą jest tu miłość sprzyjająca rozwojowi, który jest niczym innym jak uszlachetnianiem serca, natury, postaw, a zatem samourzeczywistnianiem na wielu poziomach życia. Autonomiczny świat dziecka domaga się

⁶⁹ Por. Śliwerski: *Współczesne ...*, dz. cyt., s. 52–53.

⁷⁰ Por. tamże, s 93.

szacunku, delikatności, przestrzegania praw, by mogło ono w pełni rozwinąć swe predyspozycje. Pedagog pomaga i pobudza, a jednocześnie nadaje im kierunek, który można nazwać aksjologicznie absolutnym, gdyż zbudowanym na wartościach ostatecznych, transcendentnych. W toku działań pedagogicznych pojawiają się jednak zderzenia, konflikty, różnice zdań, które również należy wziąć pod uwagę. Tym tematem zajął się wybitny pedagog Thomas Gordon. Wiadomo, iż z racji doświadczenia i wiedzy wychowawca obdarzony jest pewnego rodzaju naturalną władzą, jednak rzecz w tym, by korzystał z niej mądrze, unikając wychowawczych porażek wynikających z buntu. Umiejętność rozwiązywania (rzeczywistych a nie sztucznych!) konfliktów poprzez ich świadome uzewnętrznianie staje się więc niejako sprawdzianem prawdziwych kompetencji wychowawcy w procesie pedagogicznym. Ważne, by władza nie stała się przesłanką rozstrzygającą, dlatego Gordon mówi o płaszczyźnie moralnej jako decydującej. Działanie wychowawcze ma być nade wszystko celowe, sensowne, duchowo płodne⁷¹.

Podobnie kształtuje się wizja pedagogiki radykalnego humanizmu Ericha Fromma, jednego z przedstawicieli psychoanalizy. Niemożność dawania i odbierania miłości, a więc w konsekwencji ból egzystencjalny powoduje wszelakie patologie wychowawcze: agresję, zahamowania, przemoc, bunt, negację wartości itd. Idealną sytuacją wychowawczą wg Fromma jest taka, w której afirmujący życie (*biofil*) opiekun, starając się w pełni szanować wolność, wewnętrzną niezależność i twórczość osoby mu powierzonej, harmonizuje osobowość ucznia tak, by swobodnie podejmowane przez niego ryzyko wkalkulowane było w egzystencję, działania albo inne, wszelakie trudne wybory odbywały się zawsze w atmosferze życzliwości oraz szacunku względem życia. System oświaty może stać się niestety, potencjalnym destruktozem humanizmu poprzez biurokrację, nie jakościowe a ilościowe formy oceniania, tłumienie indywidualizmu, represję kreatywności, nadmierną normatywność czy zasadę maksymalizacji wydajności człowieka.

Niedyrektywna pedagogika amerykańskiego terapeuty Carla Rogersa, zwana też gdzie indziej pedagogiką humanistyczną lub wychowaniem niekierowanym⁷², zmierza radykalnie w kierunku likwidacji hierarchii obecnej w tradycyjnej pedagogice na rzecz całkowitego partnerstwa w relacji nauczyciel-uczeń. Rola wychowawcy polegałaby tu na delikatnym podpowiadaniu dróg rozwoju bez specjalnej ingerencji czy tym bardziej kontroli. Postawa ta zakłada autonomię wychowanków, zaś z punktu widzenia nauczycieli pełne zaufanie co do słuszności intuicji podopiecznych, z tym, że umożliwia a nawet zaleca pomoc, motywowanie, ułatwianie konstruktywnych, zmian (*facilitation*), dawanie

⁷¹ Por. tamże, s. 113.

⁷² Zob. B. Oeszlaeger: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia, samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 37.

wskazówek, przedstawianie potencjalnych rozwiązań danego problemu. Cechą charakterystyczną teorii wychowania Rogersa jest rezygnacja z nadrzędnej roli programu oraz instytucji autorytetu czy wzorca osobowego na rzecz uznania samego wychowanka za autodydakcję życiowego, przewodnika w pełni odpowiedzialnego za swoje losy. Wychowanek ponadto nie jest zobligowany do wyboru jednego stylu czy miejsca edukacji, do jakiegokolwiek uniformizacji w nabywaniu wiedzy i doświadczenia: może w ten sposób traktować różne miejsca, narzędzia komunikacji, osoby niekoniecznie formalnie będące nauczycielami. Pomimo tej konkluzji wzajemne relacje oparte na wsparciu i wzajemnej pomocy pozostają w mocy każdej humanistycznie zorientowanej pedagogii. Postawa pedagoga została ujęta przez Rogersa jako pozytywny stosunek niedyrektywnej pomocy, której komponenty to takie cechy, jak: autentyczność, czujność wobec zapotrzebowań, empatia oraz elastyczność, tj. twórczość rozwiązań pedagogicznych. Celem tychże jest holistycznie pojęta dojrzałość, a więc umożliwienie kształcącemu się osiągnięcie pułapu największej wrażliwości doznawania, poznawania, reagowania, ekspresji itp. (*fully functioning person*). Zadaniem pedagoga jest zatem „ułatwianie dzieciom i młodzieży procesu samodzielnego stawiania się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonującą.”⁷³

Krótko mówiąc, Rogersowi chodzi o wychowanie ku wolności. Jedną z wersji pedagogiki niedyrektywnej jest myśl Wolfganga Hintego. Hinte dodaje do wielu wątków Rogersa ostrzeżenie, że w koncepcji pedagogiki niekierowanej nie chodzi o promocję nauczycieli biernych czy nieodpowiedzialnych, ale o zapotrzebowanie na takich wychowawców, którzy z troską podejmą zadanie uczenia odpowiedzialności poprzez właściwą dla określonej wrażliwości wychowanka nieinwazyjną ofertę optymalnego modelowania osobowości. Najbardziej kontrowersyjnym aspektem koncepcji wywodzącej się od Rogersa jest pytanie, czy ideał osobowościowy albo model dorosłości w ogóle istnieje i czy wychowania nie należałoby świadomie oraz intencjonalnie zamienić na obcowanie interaktywnych jednostek, z których te zwane wychowankami szukają dla siebie po prostu dróg rozwoju.

W koncepcji pedagogiki emancypacyjnej Paulo Freire’a dominuje idea podmiotowości. Emancypacja wychowanków powinna odbywać się na zasadzie dialogu z nauczycielem oraz rozwijania własnej decyzyjności. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odgrywają czynne role edukacyjne, są niejako przedmiotami i podmiotami działań pedagogicznych⁷⁴. Freire wskazuje na dwa oblicza emancypacji: subiektywny i obiektywny (polityczny). Zdaniem Brazylijczyka w znie-

⁷³ B. Śliwerski: *Współczesne...*, dz. cyt., s. 124.

⁷⁴ Por. tamże, s. 271. Zob. także tegoż, s. 119 (Na Rogersa powołują się Maria Montessori, Celestyn Freinet czy Owidiusz Decroly).

wolonym społeczeństwie muszą znaleźć się pedagodzy, którzy wezmą stronę uciśnionych, wskażą im drogę do rewolucyjnych myśli i czynów.

Stosunkowo niedawno, bo w latach 70. XX wieku pojawiła się potrzeba sformułowania tzw. pedagogiki międzykulturowej. Jej kolebką stały się obarczone podziałem (RFN i NRD), a później zalewane imigrantami Niemcy, zaś inicjatorem Hartmut M. GRIESE. Prąd, o którym mowa wiązał się z gruntowną potrzebą współżycia wielonarodowych i niejednorodnych kulturowo wspólnot, które wymagały znalezienia płaszczyzny transferu. Pedagogika międzykulturowa uważa za wychowawczy priorytet naukę tolerancji wobec różnic rasowych, wyznaniowych, narodowościowych.

Śliwerski omawia wyczerpująco pedagogikę należącą do kluczowych zjawisk współczesności, mianowicie teorię *Gestalt*, którą aplikowano do wielu dziedzin humanistyki już w latach 70. XX wieku⁷⁵. *Gestalt* miało i ma wielu zwolenników. Pośród nich Śliwerski wymienia zwłaszcza trzy nazwiska: Olafa Axela Burowa, Ruth C. Cohn, oraz Fritza Perlsa. Pedagogika ta ma mocną podbudowę filozoficzno-psychologiczną (egzystencjalizm, fenomenologia, holizm) i szerokie zastosowanie w terapii, opiera się bowiem o całościową wizję człowieka jako, dosłownie (niem.) postaci rozumianej właściwie bez odrywania od wielorakich kontekstów czy sfer jej funkcjonowania. Zarówno ciało, emocje będące również nośnikiem edukacji (*confluent education*), jak i postawy moralne, środowisko, wartości różnego rzędu stanowią strukturę postaci, której rozwój powinien uwzględniać wszechstronność dokonywania się wszelkich działań pedagogicznych. Inicjatorem działań pedagogicznych w teorii *Gestalt* jest zawsze pedagog świadomy swych zadań i celów pedagogicznych. Co ważne, pedagodzy tego nurtu nie negują potrzeby aksjologii – przeciwnie: postulują jej jawność i możliwość ustosunkowania się do wartości, które biorą udział we wszelkich interaktywnych działaniach.

Każdy człowiek poprzez zrównoważone interakcje, tym samym pogłębianie własnej tożsamości tworzy niepowtarzalną autobiografię, która zawiera treści obiektywne (tematy, aksjologię, treści będące przedmiotem wychowania i wzrastania w mądrości życiowej), subiektywne, tj. przeżycia czy refleksje własne, jedyne dla konkretnego człowieka oraz zewnętrzne i społeczne zarazem, tzn. związane z relacjami, innymi ludźmi i otoczeniem (*agogika integracyjna*)⁷⁶. Synteza osobowości, zintegrowanie sfery przeżyciowej, tj. afektywnej i poznawczej staje się wobec powyższego główną ideą pedagogiki postaci. Również w omawianej tu teorii wychowania doszło do zdefiniowania relacji: wychowanek-wy-

⁷⁵ Zob. tamże, s. 157. Autor wymienia twórców, omawiając ich znaczenie i pracę dla nurtu *Gestalt*.

⁷⁶ Dokładniej na ten temat pisze Śliwerski. Por. tamże, s. 158.

chowawca jako dopełniającej się i partnerskiej. Ideałem wychowawczym *Gestalt* jest taka niestresująca interakcja z uczniem, która w efekcie wzbudzi w młodym człowieku potrzebę samokontroli, zharmonizowania świata wewnętrznego i zewnętrznego. Gdy mowa o samokontroli i umiejętności samodzielnie podejmowanych decyzji narzuca się postać pedagoga wszechczasów Janusza Korczaka. Korczak starał się nade wszystko wniknąć umysłem i sercem w świat dziecka, by móc kształtować jego los w oparciu o przeżycia, doświadczenia i wyzwolony zakres wszystkiego, co w człowieku gotowe do podjęcia ważnych zadań życiowych. Dyscyplina uzupełniona o nieocenioną życzliwość dawała właściwe rezultaty – dzieci czuły się dowartościowane jako współtworzące atmosferę wychowawczą.

Nurtem skrajnym i stosunkowo niedawno sformułowanym jest antypedagogika Hubertusa von Schoenebecka, Heinricha Kupffera i Ellen Key. By nie powielać treści, które są obecne w kierunkach uprzednio omówionych, warto podkreślić ustawodawczy rys antypedagogiki. Prawa dziecka rozumiane w ramach tematu praw człowieka, idea suwerenności oraz autonomii osób wkraczających w życie stały się czynnikami wyróżniającymi kształt nowej pedagogiki. Antypedagogika stawia rewolucyjną tezę, że dziecko jest w stanie wybrać dla siebie to, co dla niego najlepsze, może też uznać, które informacje podane przez nauczycieli warto sobie przyswoić, a które pozostaną bezwartościowe. W modelu edukacyjnym antypedagogiki dużo miejsca zajmuje krytyka innych, dawniejszych, tradycyjnych systemów nauczania, które tu określa się mianem nietolerancyjnych, totalitarnych, tłamszących indywidualność, będących nośnikami stresu, opresji i nadmiaru roszczeń pedagogicznych. W sukurs powyższemu myśleniu idzie tzw. pedagogika naturalistyczno-liberalna Ludwika Chmaja. Wychowanie tego typu można nazwać pośrednim, ze względu na przewodnią myśl, by wspomagać czy też ułatwiać naturalny proces dokonywania się zmian składających się na postępowanie wychowanka.

U Heinricha Kupffera, skrajnego anty-pedagoga ponowoczesnego dominuje ostra krytyka wychowania w ogóle. Teoretyk podważa przyczynowość i logikę, która stanowi o efektywności wychowania. Żaden w wychowawców tak naprawdę nie wie i nie jest w stanie zweryfikować tego, co naprawdę dzieje się w umysłach podopiecznych. Poza tym świat tak szybko się zmienia i przejmuje nowe wzorce, priorytety, że nie sposób ustalić jakiejś linii działań pedagogicznych, a jak się okazuje, media i inne nowoczesne środki przekazu wyprzedzają rolę wychowawczą, a przy okazji niweczą pracę anachronicznych wychowawców⁷⁷. Antywartości przesłaniają wartości i coraz częściej rola opiekunów sprowadza się do ochrony dzieci i młodzieży przed przemocą.

⁷⁷ Por. B. Śliwierski: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy ...*, dz. cyt., s. 69.

Problemem tego typu teorii pozostaje jednak kwestia odpowiedzialności wychowawców, którzy jako osoby aktywizujące są niejako zobligowane do szukania nowych, pozytywnych, a nieraz i wyrafinowanych sposobów oddziaływania opartych na partnerstwie i współpracy. Bezpośrednia interwencja wychowawcza przyjmuje tu postać interakcji, dialogu itp. Podejście niedyrektywne wymaga z pewnością więcej wysiłku, innowacji i kreatywności obojga stron... Samowychowanie w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego to delikatna kwestia godząca wartości, którym wychowawca jest szczerze oddany, do tego stopnia, iż sam staje się jakby duchowym obliczem zasad, jakie pragnąłby tchnąć w uczniów, w umysł dobrowolnie biorące udział w, nazwijmy to, „przygodzie” wychowania⁷⁸.

Odrębnym nurtem jest pedagogika chrześcijańska oparta na dwóch kierunkach filozoficznych: personalizmie i egzystencjalizmie. Według ks. Janusza Tarnowskiego kluczowym pojęciem dla pedagogiki jest osoba jako cel sam w sobie⁷⁹, ta zaś kształtuje się nie inaczej jak tylko poprzez relacje z innymi. Każdego dnia praca nad własnym człowieczeństwem odbywa się na zasadzie spotkania z drugim jako bliźnim. Wychowawca jest o tyle autorytetem, o ile staje się autentycznym zwierciadłem wszelkich humanistycznych i duchowych kompetencji w skali konkretnego, codziennego życia... Zarówno aspekt materialny, jak i duchowy ma tu ogromne znaczenie, gdyż obdarzamy innych zarówno darami wymiernymi, jak i niewymiernymi, a one wszystkie świadczą o tym, kim jesteśmy, czy kim stajemy się naprawdę. Pedagogika personalno-egzystencjalna troszczy się zatem o wrastanie osoby w odniesieniu do materii, ducha, własnego, najgłębszego „ja”, społeczeństwa, a ostatecznie Boga. Tarnowski rozumie wychowanie jako permanentne, zaangażowane oddziaływanie (spotkanie) wzajemne wychowawcy oraz wychowanka, jako zespół wydarzeń zostawiających ślad w świadomości, uczących pokory oraz przekraczania własnych ograniczeń (transgresja). Dialog pomiędzy wychowawcą a wychowankiem przebiega na osi wartości – w sposób wolny i oparty o miłość bliźniego.

W duchu personalizmu rozwinął swą myśl pedagogiczną Sergiusz Hessen, odwołując się do pojęcia ontogenezy. Jednostkę można poznać i urzeczywistnić tylko i wyłącznie w toku rozwoju osobowości. Celem jej staje się autonomia, którą poprzedza zależność biologiczna (anomia), następnie ścieranie się z rzeczywistością społeczną (heteronomia). Wychowanie powinno nade wszystko generować samoświadomość (autonomia), a więc uposażać warstwę duchową człowieka. U Hessena znajdziemy wiele praktycznych wskazówek i analiz, jak dalece pomocne w prawidłowym procesie dorastania do samoświadomości

⁷⁸ Por. tamże, s. 41. Por. B. Jedynak, S. Jedynak, L. Krusiński: *Filozofia wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 89–97.

⁷⁹ Por. Śliwerski: *Współczesne...*, dz. cyt., s. 65–66.

są nie tylko tradycyjne formy edukacji, ale te mniej restryktywne, jak: zabawa w grupie, psychodrama (por. *confluent education*)⁸⁰, zawiązywanie stowarzyszeń, zrzeszeń, sport, ruch, działalność artystyczna, naturalne ćwiczenia pracy nad sobą, gra, rekreacja itp. Te właśnie zabiegi pozwalają na łagodniejsze przejście przez etap heteronomii, czyli typowej socjalizacji⁸¹.

Przedstawiciel pedagogii społeczno-personalistycznej, Aleksander Kamiński sprzeciwiał się ideologizacji wychowania na rzecz demokratycznej wolności słowa. Także i jego myśl stanowi pokłosie pracy Hessena. Kamiński akcentował rozwój społeczny, choć rozumiał go w duchu personalistycznym. Jednostka kształtuje samą siebie w oparciu o szczere, całościowe zaangażowanie w sprawy szersze, wyższej wagi, dążąc do dojrzałości, rozumności, głębszego poznania siebie w kontekście służby dla innych. Dostrzega dzięki temu możliwości doskonalenia, np. zdobywanie hartu ducha, opanowanie siebie, akceptację jasnych, jak i ciemnych stron życia⁸².

Szeroko pojętym i pojemnym znaczeniowo jest natomiast nurt pedagogiki antyautorytarnej czy nieautorytarnej, m. in. Aleksandra Sutherlanda Niella i Benjamina Spocka, ukształtowanej na zasadzie opozycji wobec zastanych totalitarnych, skompromitowanych historycznie odmian wychowania⁸³, gdzie rolę przewodnią odgrywał autorytet, tabu, konflikt pokoleń, hierarchia, odgórny system nauczania poprzez słuchanie i wykonywanie nakazów edukatorów. Antyautorytatywni nauczyciele zaproponowali inny model kształcenia, dalej: wychowania, który negował potrzebę manipulacji, podkreślał wagę troski o indywidualny rozwój, związany z emocjami wymiar wychowania przebiegającego w atmosferze wolności, akceptacji, miłości, szacunku i zrozumienia dla skomplikowanych mechanizmów dojrzewania. Na każdym etapie wychowania należy uwzględnić ujawniające się z wiekiem potrzeby rozwojowe, nie ignorować oceniająco ich znaczenia, a wręcz dążyć do optymalizacji ich zaspokajania. Nowoczesna, neo-liberalna, antyautorytarna myśl pedagogiczna dowartościowała nie tylko samą filozofię wychowania, ale również konkretne metody służące jej wdrażaniu, np. działalność sportową czy artystyczną. Thomas Gordon, współczesny amerykański pedagog, wspominany już wcześniej, stworzył niezwykle pojemny system, który zbiorczo ujmuje zarówno zasady, jak i metody pedagogiczne. Powszechnie

⁸⁰ Por. tamże, s. 159. Śliwerski zwraca uwagę na psychodramę Moreno oraz teatr terapeutyczny Illjinesa.

⁸¹ Por. B. Śliwerski: Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy ..., dz. cyt., s. 54–55.

⁸² Por. Śliwerski: *Współczesne...*, dz. cyt., s. 85–88.

⁸³ Por. tamże, s. 201. Prekursorem z ramienia filozofii był Theodor W. Adorno.

mówi się o pedagogii Amerykanina, że jest ona „wychowaniem bez zwycięzców i bez pokonanych”⁸⁴.

Właśnie lektura Gordona podsuwa najwięcej pomysłów teoriopoznawczych, które jednakże budzą spór ze względu na brak zwartej, syntetycznej wizji. Znajdziemy tu wiele powtórek, twierdzeń powielanych albo po prostu powszechnie akceptowanych w ramach nowych prądów wychowawczych. Ciekawym i nowym motywem jest tutaj wyraźna sugestia Gordona, by jedną z kluczowych intencji *facylitatorów* wychowania było wzbudzenie autoafirmacji u uczniów, by mówiąc prostymi słowami, polubili i zaakceptowali siebie takimi jakimi są, realizowali swe marzenia na miarę sił, by nie popadli we frustrację, nadmierną ambicję i pułapkę perfekcjonizmu pełnego rozczarowań i pokus, podważania własnej wartości.

Warto wspomnieć jeszcze o pedagogii wychowania integralnego Volke-ra Buddrusa, Neila Postmana i Heinricha Daubera. Twórcy tegoż nurtu zabiegali głównie o humanizację przeciwstawianą industrializacji życia. Pytali o to, jak ocalić czy w ogóle odnaleźć tożsamość w świecie przeżywającym globalny kryzys wartości. Postęp technologiczny generuje przeróżne patologie, które ujawniają się w procesie uczenia się postaw wobec świata. W społeczeństwach konsumpcyjnych wpływ na wychowanie ma materialne rozwarstwienie, margines biedy czy nawet ubóstwa. Potrzebą nagłą pedagogiki jest wprowadzenie antropologicznych przesłanek opartych na zdobyczach humanizmu. Dlatego można powiedzieć pokrótce, że pedagogika wychowania integralnego czerpie z wielu współczesnych koncepcji, o ile zachowują one takie wartości, jak: dialog, holizm, twórczość, miłość, samoaktualizację wartości, a także rozszerzając bazę teoretyczną o metodykę wychowania dającą szerokie spektrum możliwości od zaangażowania w ekologię po analizę wielkich religijnych opowieści, aż po psychodramę⁸⁵. Na szczególną uwagę zasługuje syntetyczne ujęcie pedagogiki humanistycznej autorstwa Leo Buscagliasa. Pryncypia wyżej wymienionego pedagoga to: celebrowanie więzi międzyludzkich zamiast stawiania barier, afirmacja życia w jego pełni i złożoności, doświadczanie, permanentne uczenie się oraz pielęgnowanie w sobie wewnętrznego dziecka⁸⁶.

Niezwykłe interesująca, ale zasługująca na osobną analizę jest krytyczna nauka o wychowaniu Jürgena Habermasa. Habermas obnaża mechanizmy kontroli społecznej, upominając się o wolny dyskurs socjologiczny, który nazywa racjonalnością komunikacyjną. Niemniej, tak naprawdę każdy system skrywa pewne

⁸⁴ Tamże, s. 138.

⁸⁵ O wychowaniu poprzez różne formy sztuki pisze ciekawie ks. Marian Nowak. Por. M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 407–418.

⁸⁶ Por. Śliwerski: *Współczesne...*, dz. cyt., s. 193.

zorganizowane sposoby wywierania nacisku celem kolonizacji społeczeństwa takim a nie innym pożądanym typem obywateli, np. karierowiczów. Wobec powyższego Habermas uznaje za konieczność wprowadzenie takich zasad, jak: prawomocność roszczenia do prawdy i ważności mówców, prawomocność roszczenia szczerości oraz dyskursu na temat słuszności założeń tychże mówców. Zadaniem pedagogiki jest budzenie świadomości co do wolności obywatelskiej, krytyczna czujność, próba tworzenia w ramach demokracji podmiotów w miarę możliwości wolnych i zdolnych podjąć dyskurs ze światem. Nieodzowną sprawą jest formułowanie pytań o cele i treści kształcenia oraz odstąpienie od atomizacji wiedzy⁸⁷.

Dekonstrukcja Jacquesa Derridy oraz nurt ponowoczesny domagają się osobnej i głębszej analizy, lecz ze względu na tematykę pracy zostaną omówione bardzo pobieżnie. Przesłanką filozofii Derridy, nieobojętną dla pedagogiki, jest waga różnic, inności czy odmienności, które uwzględnia się jeszcze przed ogólnym spojrzeniem na wszelkie uwarunkowania życia, czy szerzej: istnienia. Drugą przesłanką jest to, że język jest niewinny i należy poddać go dekonstrukcji, by odwrócić wiele schematów, także pedagogicznych. Slogany, hasła, utarte ścieżki myślenia często wynikają z tego, że nie zdajemy sobie sprawy ze struktur językowych i nie wnikamy jakby w ich podszewkę ideową... Pedagogia taka czy inna jest dla Derridy tekstem, który trzeba umieć czytać i rozszyfrowywać, by nie dać się zwieść temu, iż dany przekaz to droga do jedynej słusznej tożsamości. Ideą Derridy jest dotarcie do metajęzyka. Najbardziej groźny dla pedagogiki jest język – dyskurs władzy, który zawsze prowadzi do uprzedmiotowienia, zanegowania inności oraz nadzoru umówionej przez wychowawców tożsamości niejako wyhodowanej, kontrolowanej mentalnie poprzez język. O tychże mechanizmach pisze Michel Foucault. Zdaniem Foucaulta pedagogzy nieświadomie uczestniczą w mechanicznym procesie nadzoru i tym samym oni także przejmują odczłowieczoną rolę ludzi wykluczonych z dyskursu o kształt pedagogii.

Francis Fukuyama i polski pedagog Tomasz Szkuclarek reprezentują fenomen kulturowy, zwany zbiorczo postmodernizmem. Przełom polityczny w Polsce oraz otwarcie na postmodernizm dają możliwości nowej, merytorycznej refleksji nad pedagogiką, ale jest to dopiero początek dalekiej drogi. Zdobyczą a zarazem trudnością podejścia postmodernistycznego jest niemożliwość forszowania jakiegokolwiek wizji totalnej, jedynej obowiązującej czy monolitycznej. Otwarte, pluralistyczne społeczeństwo to gniazdo sprzeczności, z którego rodzą się jednostki podejmujące role, a także te związane z zawodem pedagoga czy nauczyciela. Szereg kontradycji, z którymi bardzo trudno się zmierzyć wymie-

⁸⁷ Zob. tamże, s. 255–256.

nia Śliwerski⁸⁸. Pośród priorytetów, a właściwie orientacyjnych ram, zgłaszanych także przez inne, już znane teorie, są: podmiotowość wychowanków, samorealizacja, poszanowanie inności, promowanie myślenia progresywnego, innowacyjnego, dobrowolny udział w określonym modelu wychowania i możliwość zainscenizowania go przez wychowawców oraz dania go pod rozagę podmiotom odpowiedzialnym za osoby nieletnie przy zachowaniu wszelkich wypracowanych wzorców etycznych pedagogik niedyrektywnych i humanistycznych. „System oświatowy w takim społeczeństwie mogłaby zatem cechować wielobarwność, rozproszenie, nienormatywna samoregulacja, uwodzenie klientów edukacji, odstępianie od monopolu władzy państwowej bazującej na środkach przemocy, indoktrynacji ideowej, rutynie, lojalności, mechanizmach kontroli i selekcji wobec obywateli”⁸⁹.

W świecie ponowoczesnym teorie pedagogiczne są żywo omawiane jako ważne modele wartości przejmowanych przez społeczeństwa. Globalizm wymaga podejście pluralistyczne, ale też daje możliwość i wgląd w treści, które są dziś mniej popularne, a więc pozwala na swobodną ocenę dorobku wielu pokoleń twórców pedagogiki naukowej. Ocena konkretnych teorii jest sprawą delikatną i wymaga szczególnej rozważ. Współczesne nurty cechuje odejście od dyrektywnej, autorytarnej formy edukowania i wychowania na rzecz dwustronnej współpracy opartej o wysokie standardy etyczne. Jak jest w praktyce, to zupełnie inna kwestia. Pedagodzy muszą sprostać ogromnym wyzwaniom i zobowiązaniom, by zgodnie z tym, co dziś głosi pedagogika, w sposób najmniej ingerencyjny przyczynić się do wykształcenia pokoleń ludzi świadomych siebie i otaczającego ich świata.

1.2.2. Znaczenie dramy dla procesu wychowania

Proces wychowania może być definiowany jako nabywanie przez dzieci i młodzież umiejętności rozładowania napięć i frustracji w konstruktywny sposób oraz nauczanie ich skutecznego rozwiązywania konfliktów. Jean-Jacques Rousseau używał tego sformułowania na określenie wydobywania naturalnych możliwości drzemiących w człowieku. W szerszym znaczeniu proces wychowania to „system czynności wychowawców (nauczycieli, rodziców i in.) i wychowanków, umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie wiedzy o świecie, uczuć, przekonań

⁸⁸ Zob. tamże, s. 363.

⁸⁹ Tamże, s. 371.

i postaw społecznych, moralnych, estetycznych, kształtowanie woli i charakteru oraz wszechstronne rozwijanie osobowości”⁹⁰

Funkcję wychowawczą spełnia w edukacji między innymi metoda dramy. „Jej przedmiotem jest bowiem nie tylko konkretny uczeń, ale i relacje rówieśnicze. Wzmacnia zatem więź koleżeńską, grupową oraz poczucie współpracy i współodpowiedzialności. Wartość metody dramy w wychowaniu wydaje się nieoceniona, poprzez wywołanie bowiem procesów wymagających współdziałania promuje postawy społeczne i rozwija umiejętności współpracy”⁹¹.

Najgłębszym przesłaniem dramy – jak zauważa Krystyna Pankowska w książce *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka* – „jest próba dania odpowiedzi na pytanie: co to znaczy żyć w sposób ludzki?”⁹². Badaczka zwraca uwagę na fakt, że „drama bierze pod uwagę ludzkie możliwości odczuwania, myślenia, działania, (...) proces dojrzewania człowieka, życie i umieranie, (...) wzajemne oddziaływanie ludzi w różnych sytuacjach i warunkach”⁹³

Metoda dramy wspomaga proces wychowawczy poprzez rozwijanie u uczniów wyobraźni, postaw twórczych, inteligencji emocjonalnej oraz empatii. Rozwijanie wyobraźni wychowanków i związane z tym kształtowanie jednostki twórczej, jest jednym z podstawowych zadań tej metody pracy z uczniem. Dzięki wyobraźni człowiek planuje swoją przyszłość, przewiduje skutki własnych czynów czy też reakcje innych ludzi, a wyobraźnia moralna pozwala mu przewidywać konsekwencje działań i brać za nie odpowiedzialność.

Techniki dramowe wpływają na rozwój postaw twórczych uczniów, które łączą w sobie: otwartość, wrażliwość na problemy, umiejętność adaptacji, zdolność dostrzegania i stosowania nieszablonowych rozwiązań.

Drama kształtuje również inteligencję emocjonalną. Przekłada się to na pewność siebie, świadomość własnych uczuć, umiejętność mobilizacji w trudnych sytuacjach, a także pozytywne nastawienie do świata.

Niemniej istotne jest wyzwalanie u uczniów poczucia empatii. Dzieje się to między innymi za sprawą wcielania się w rolę bohatera i przejmowania jego sposobów myślenia i postępowania. W tym miejscu należy podkreślić, że jednym z celów dramy jest zrozumienie drugiego człowieka i świata.

⁹⁰ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 315.

⁹¹ A. Gałązka: *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Chowanna”, tom jubileuszowy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, s. 153.

⁹² K. Pankowska: *Pedagogika dramy*, dz. cyt., s. 17.

⁹³ Tamże.

Drama, dzięki odwoływaniu się do intelektu i emocji ucznia, umożliwia mu wszechstronny rozwój. Uczeń, pracując metodą dramy, integruje wszystkie sfery poznania, a zatem strefę intelektualną, emocjonalną i psychomotoryczną. Ma ponadto możliwość wykorzystania swoich dotychczasowych doświadczeń i umiejętności, aby szybko odnaleźć się w nowej sytuacji.

Drama pozwala stworzyć takie sytuacje, w których uczeń może bezpiecznie wypróbować różne działania i zachowania, doświadczyć skutków własnych przedsięwzięć, nie odczuwając przy tym dyskomfortu. Przekonująco pisze o tym Teresa Samulczyk-Pawluk: „rozwiązując dany problem poprzez odegranie sytuacji przybliżonej do zaistniałej, pomagamy dzieciom zrozumieć złe zachowanie. Nauczyciel nie prawi kazania, lecz ukazuje, jak czuje się osoba poszkodowana”⁹⁴. Eksperymentując z różnymi zachowaniami i emocjami, uczestnik zajęć dramatycznych może stawać się „katem”, „ofiara” oraz obserwatorem. Czasami zdarza się, że wcześniejszy „kat” staje się „ofiara”, a „ofiara” – „katem” (można wtedy mówić o zamianie ról), obserwator zaś zostaje pobudzony do działania.

Jeżeli uczeń wcielił się w rolę bohatera scenki o złożonej osobowości, odtworzył i zrozumiał motywacje podejmowanych przez niego decyzji, z pewnością będzie próbował wykorzystać wyniesione z dramy doświadczenia w prawdziwym życiu. W ten sposób rodzą się pytania o rudymenty – co dla mnie jest w życiu ważne?, dlaczego w określonych sytuacjach postępuję tak, a nie inaczej?, jak postrzegam siebie i innych ludzi? W trakcie trwania zajęć dramatycznych lub bezpośrednio po ich zakończeniu uczeń ma szansę zyskać samoświadomość, stanowiącą „rodzaj kompasu, który pomaga nam odkrywać swoje motywacje i niezrozumiałe dla nas racje naszych zachowań, reakcji, odkrywać siebie w gąszczu niejasnych sytuacji. Jest ona kompasem w niezrozumiałym dla nas do końca gąszczu myśli naszego umysłu”. Z kolei zwiększająca się samoświadomości przyczynia się do wzrostu empatii względem innych osób.

Największym walorem dramy jest uświadomienie uczestnikom, że każdy człowiek inaczej postrzega tę samą sytuację, inaczej myśli, co innego czuje. Zatem nie można oceniać drugiego człowieka jedynie przez pryzmat własnych doświadczeń.

1.2.3. Rola dramy w procesie wychowania

Szkoła jest instytucją w założeniu mającą oddziaływać wychowawczo na uczniów. Co ważne, sprawia, że „przyswojenie wiedzy odbywa się (...) nie przez

⁹⁴ T. Samulczyk-Pawluk.: *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 203.

wyuczanie reguł i prawideł, lecz przez doświadczenie⁹⁵. Warto wykorzystać tę sposobność w celu zmiany niewłaściwych postaw i zachowań dzieci i młodzieży.

Realizację celów dotyczących ukształtowania jednostki, która świadomie dba o swój rozwój, zna swoją wartość, jest wrażliwa i tolerancyjna, potrafi współpracować z innymi, może ułatwić zastosowanie na lekcjach polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej metody dramy. Lekcje te mają za zadanie przygotowywać młodych ludzi do dorosłego życia oraz dać uczniom szansę przeżycia emocjonalnego prezentowanych treści, a także zaspokajać potrzeby ludyczne. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie mają okazję wcielać się w role bohaterów scenek, ilustrujących sytuacje rzeczywiste (a zatem takie, które uczeń zna z autopsji) lub fikcyjne (czyli wymyślone przez nauczyciela). W procesie dydaktyczno-wychowawczym drama staje się również metodą konstruktywnego i twórczego rozwiązywania problemów, gdyż uczniów stawia się przed koniecznością dokonania wyboru w różnych sytuacjach. Pobudza ona wyobraźnię oraz aktywność wszystkich odbiorców, stając się skuteczną metodą wspierania rozwoju ucznia. Zakłada rozwijanie zarówno sfery intelektualnej, jak i emocjonalnej, co przekłada się na harmonijne kształtowanie osobowości wychowanków. W sferze intelektualnej drama – w przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania, które wyzwała motywację praktyczną – wyzwała motywację poznawczą, a zatem naturalną ciekawość, która sprawia, że uczeń chce wiedzieć więcej, chce poznać coś nowego, a nie tylko zaliczyć dany przedmiot.

Drama stwarza wiele możliwości dydaktycznych, przy jej pomocy można przedstawić różnorodne problemy i sposoby ich rozwiązania, na przykład scenki improwizowane służą kształtowaniu empatii, natomiast technika wywiadu pozwala mówić o własnych emocjach, dokonywać autoanalizy. Chodzi tutaj o zaaranżowanie w dramie takich scenek i takich sytuacji społecznych, które wymuszają określone zachowania u dzieci i młodzieży, a zarazem stwarzają okazję do wyzwalania i ćwiczenia zachowań prospołecznych. Drama wspomaga zatem proces socjalizacji młodego człowieka.

Drama pomaga w nabywaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów, przezwyciężania przemocy, stymuluje rozwój młodego człowieka, wpływa na jego twórczą aktywność, samodoskonalenie i kreowanie własnej tożsamości w toku autorefleksji (umiejętność odpowiedzi na pytania: Jaki jestem?, Dlaczego taki jestem?, Do czego dążę?).

Jan Tatarowicz, teoretyk i praktyk dramy, podkreśla, że wychowanie młodego człowieka polega w głównej mierze na ukształtowaniu w jego psychice ha-

⁹⁵ E. Ogrodzka-Mazur: *Szkoła twórcza, czyli wychowanie jako doświadczenie świata przez dziecko*. W: B.Dymara, E. Ogrodzka-Mazur: *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Cieszyn – Bielsko-Biała – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 57.

mulców wewnętrznych oraz na nauczaniu go skutecznego rozwiązywania konfliktów⁹⁶. Okazuje się, że drama może stanowić antidotum na osłabienie napięć, które wyzwalają agresywne zachowania otoczenia. Jak słusznie zauważył Adam Frączek, „usuwanie i modyfikacja agresji są możliwe dzięki zabiegom mającym na celu wyposażenie człowieka w regulatory zapewniające prospołeczne działanie”⁹⁷.

1.2.4. Drama w wybranych nurtach i teoriach wychowania

Mówiąc o znaczeniu dramy dla procesu wychowania, warto przytoczyć słowa greckiego filozofa, Platona: „Nie zadawajmy dzieciom gwałtu nauczaniem, tylko niech się tym bawią, wtedy też łatwiej potrafisz dostrzec, do czego każdy zdolny z natury”. Cytat ten dowodzi, że w epoce starożytności uważano, że zabawa pozwala na bardziej skuteczne przyswajanie wiedzy, a rola nauczyciela sprowadza się do zaaranżowania sytuacji wywołujących emocje. Platon za najtrafniejszą formę przekazu uważał dialog, czyli formę stosowaną w tekstach dramatycznych, co można uznać za prekursorstwo dramy.

Zwiastunem wykorzystania dramy w procesie wychowania w epoce hellenistycznej, która realizowała ideę człowieka wszechstronnie rozwiniętego, były pierwotnie refleksje dotyczące walorów wychowawczych form, które dzisiaj określilibyśmy mianem parateatralnych. Odnosiło się to jednak przede wszystkim do osób dorosłych.

Prekursorskiego wymiaru dla dramy przybrały również takie formy teatralne, jak: religijny teatr uliczny w średniowieczu i *commedia dell'arte* w XVI–XVIII wieku. Były one oparte na improwizacji oraz angażowały widza w przedstawienie.

Nowoczesne nurty i teorie wychowania odwołują się do sprawdzonych modeli. Warto sięgać po te, które mają wpływ na uczenie dzieci samodzielnego działania, sytuują wychowanka w roli osoby decydującej lub współdecydującej o swoim uczeniu się.

Aleksander Kamiński, przedstawiciel pedagogiki społeczno-personalistycznej, stwierdził, że wychowanie polega na wyznaczeniu kierunku pożądanych zmian w zakresie osobowościowym i społecznym. Ma temu sprzyjać działanie wychowawców i wychowanków w roli podmiotów i partnerów. Kamiński ujął to w następujących słowach: „Podstawa demokratycznego kierownictwa wychowawczego, która stanowi fundament partnerskiej więzi z wychowankami, sprowadza się do tego w gruncie rzeczy, iż wychowawca nie stawia siebie ponad, ani

⁹⁶ J. Tatarowicz: *Edukacja „antyagresywna”*. Cz. II: *Drama zamiast dramatu*. „Drama” 1994, z. 11, s. 5.

⁹⁷ A. Frączek: *Przesłanki i zasady modyfikacji agresywnego zachowania się*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*. Oprac. K. Sawicka. Warszawa: wydawnictwo UW, 1993, s. 138.

poza młodzieżą, lecz wśród niej. Jest czynny razem z młodymi i wśród młodych. Doradza – nie narzuca, inspiruje i sprawdza, a nie wykonuje czegoś za młodzież. Kontroluje, gdyż wie, że młodzież lubi być kontrolowana przez tych, którzy jej przewodzą”⁹⁸.

Carl Rogers, prekursor i główny przedstawiciel pedagogiki humanistycznej, jest twórcą modelu edukacji, w myśl którego główny nacisk kładzie się na rolę nauczyciela-facylitatora w podmiotowym traktowaniu uczniów w procesie kształcenia. Facylitator stwarza atmosferę sprzyjającą rozwojowi ucznia, co ułatwia mu podejmowanie działań, stawia go w następujących rolach: twórcy, użytkownika i wykonawcy.

Henryk Rowid, inicjator szkoły twórczej i zwolennik nowego wychowania, w swojej koncepcji odwoływał się do współdziałania i pracy twórczej. Zwracał szczególną uwagę na przeżycia dzieci, ich uczucia oraz indywidualne zdolności. Akcentował również rolę pytań w procesie uczenia się. Budzi to skojarzenia z jedną z technik dramowych, z wywiadem. Forma wywiadu jest uwarunkowana treściami zawartymi w scenie.

Thomas Gordon, amerykański pedagog i psychoterapeuta, twórca pedagogiki nieautorytarnej, wśród wielu celów wychowania wskazuje te, które są bliskie dramie. Należą do nich:

- „– samodzielność w radzeniu sobie ze swoimi problemami, konstruktywne ich rozwiązywanie,
- zdolność do zaspokajania własnych potrzeb, do odpowiedzialności za siebie, do samokontroli i samooceny,
- autentyzm w wyrażaniu uczuć,
- umiejętność współpracy z innymi, zdolność respektowania ich potrzeb, a przy tym niezapominanie o własnych”⁹⁹.

Gordon zalecał niestosowanie przymusu, okazywanie zaufania do zdolności ucznia w zakresie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami oraz podejmowania współpracy. Jego zdaniem – podobnie jak i zdaniem psychologów humanistycznych – czynniki decydujące o rozwoju jednostki tkwią w niej samej, nie zaś poza nią. Rola wychowawcy sprowadza się więc do wspomagania wychowania w odkrywaniu siebie samego. Relacje nauczyciela z uczniem powinny cechować: bezpośredniość, ciepło i radość, wzajemna troska, obustronna zależność, szacunek dla odrębności oraz uwzględnianie potrzeb każdego z nich. Nauczyciel powinien „zejść z katedry” i stać się równorzędnym partnerem ucznia.

⁹⁸ A. Kamiński: *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa?* W.: Tegoż: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1978, s. 231–238.

⁹⁹ B. Śliwerski: *Współczesne teorie*, dz. cyt., s. 139.

W XX wieku nad problemem oddziaływania na wrażliwość, intuicję oraz wyobraźnię odbiorcy pochylił się Brian Way. Angielski pedagog przekonywał, że wiedzę o świecie można zdobyć na dwa sposoby. Pierwszy z nich to sposób akademicki, drugi – poprzez dramę. Aby unaocznić różnicę między nimi, warto przytoczyć słowa Waya: „niech to będzie na przykład pytanie: «Kto to jest niewidomy?» Odpowiedzią może być: «Osoba niewidoma to taka osoba, która nie może widzieć». Alternatywna odpowiedź: «zamknij oczy i nie otwierając ich przez cały czas, spróbuj znaleźć wyjście z tego pokoju»”¹⁰⁰.

Zdaniem Waya obydwa sposoby niosą wiedzę o świecie. Pierwsza odpowiedź zawiera zwięzłą i ścisłą informację, zadowalającą intelekt. Natomiast druga przeradza się w wiedzę uwewnętrznioną i „dostarcza pytającemu momentów bezpośredniego doświadczenia”¹⁰¹.

Podsumowując rozważania dotyczące wychowawczych walorów dramy, należy podkreślić, że „wychowywanie przez dramę określa się jako coś, co wciąga człowieka w aktywne odgrywanie sytuacji, w których postawy, a nie postacie są najważniejsze, w których dochodzi się do pewnych odkryć w danym momencie i które wreszcie podporządkowane są pewnym prawom metody”¹⁰².

Drama jest skutecznym narzędziem w procesie dydaktyczno-wychowawczym, bowiem uczy współpracy, zachęca uczestników zajęć do aktywności i kształtuje w nich poczucie odpowiedzialności. Ponadto pobudza wychowanków do myślenia, uczy ich empatii oraz patrzenia na zarysowany problem z różnych perspektyw. Rozwija zdolności komunikacyjne oraz umiejętności wyrażania własnych myśli i uczuć, przygotowuje dzieci i młodzież do kreowania ról społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że drama odgrywa ogromną rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży, bowiem wspomaga ich integralny rozwój. Uczniowie stają się bardziej kreatywni w rozwiązywaniu różnorodnych problemów, elastyczni, a także otwarci na drugiego człowieka. Metoda ta, odwołując się do przeżyć uczestników zajęć, dostarcza im wzruszeń oraz aktywizuje ich umysły. Ponadto uczy zachowań pożądanych społecznie i psychologicznie, bowiem „[...] eksponuje te cechy, które choć wartościowe, są często skrywane i daje możliwość przekształcania agresji w działanie społecznie pożyteczne”¹⁰³. Ponadto zachęca

¹⁰⁰ B. Way: *Drama w wychowaniu*, dz. cyt., s. 17.

¹⁰¹ K. Pankowska: *Czym jest drama?* „Plastyka w Szkole” 1987, nr 2, s. 76.

¹⁰² H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4 – 6*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 61.

¹⁰³ H. Andrzejczak: *Socjoterapeutyczne właściwości dramy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1994, nr 10, s. 26–27.

do poszukiwania własnych propozycji rozwiązań, przez co „przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy”¹⁰⁴. Zwiększa ich ekspresję sensomotoryczną i werbalną. Jako narzędzie do zrozumienia podstaw ludzkich wyzwała zdolności twórcze oraz pozwala na swobodną ekspresję.

1.3. Techniki dramowe – próba charakterystyki

Polscy i zagraniczni teoretycy i praktycy dramy wyróżnili w jej obrębie wiele technik. Omawiając najważniejsze z nich, przyjęto kryterium użyteczności poszczególnych technik dramowych w pracy z dzieckiem w klasach I-III szkoły podstawowej. Uprzedzając analizę konkretnych technik, warto wyjaśnić samo pojęcie techniki. Technikę definiuje się jako formę pracy z wychowankiem, która pozwala na wyzwalanie jego aktywności, wykorzystanie zdobytej wiedzy zarówno w odgrywanych sytuacjach, jak i podczas dyskusji.

1.3.1. Podział technik dramowych w ujęciu Gavina Boltona

Gavin Bolton, kierując się stopniem złożoności organizacji zajęć, wyróżnił cztery zasadnicze poziomy dramy. Pierwszy to typ A, nazwany przez niego „Ćwiczenia” (Exercise). Poziom ten, który sprzyja rozwojowi dyspozycji dziecka, obejmuje pięć kategorii szczegółowych. Cechy wspólne tych pięciu kategorii odnoszą się do krótkiego czasu trwania lekcji, poprzedzania ćwiczeń instrukcją prowadzącego zajęcia, braku zaangażowania emocjonalnego uczestników oraz wyrazistego przekazu.

Do szczegółowych kategorii należy zaliczyć:

- proste doświadczenia – to ćwiczenia rozluźniające, koncentrujące i wykorzystujące zmysły (np. zmysł dotyku poprzez pójście do ciemnego pomieszczenia czy węchu poprzez szukanie ukrytych zapachów),
- wprawki dramowe – to ćwiczenia językowe oraz ruchowe, które mają za zadanie uwrażliwienie zmysłowe uczniów,
- ćwiczenia dramowe – to ćwiczenia, które są następstwem ćwiczeń rozwijających zmysły i koncentrację. Mogą to być gry w małych zespołach oraz te odnoszące się do wejścia w rolę,
- gry – to ćwiczenia oparte na określonych zasadach i służące integracji, koncentracji, pobudzające aktywność i rozładowujące napięcie, sprzyjają pracy zespołowej,
- inne formy artystyczne – to ćwiczenia typu rysunek, makieta, układanie piosenek, pisanie czy komponowanie.

¹⁰⁴ B. Way: *Drama w wychowaniu*, dz. cyt., s. 15.

Drugim poziomem dramy jest typ B, czyli gry dramowe (dramatyczne), które opierają się na fikcji oraz improwizacji. W ich trakcie uczniowie wchodzi w role z określoną sytuacją wyjściową opartą na konflikcie. Często przyjmuje się dla nich konkretne punkty, a wśród nich: miejsce (szkoła), sytuacja (codzienność w szkole) czy możliwość (ryzyko wypadku).

Gry dramowe pozwalają uczniowi lepiej zrozumieć otoczenie, a także poznać siebie poprzez wypowiedzi członków zespołu klasowego.

Trzeci poziom dramy to typ C, czyli teatr. Polega on na przygotowaniu przedstawienia, przeznaczonego do pokazania publiczności, w którym sięga się po teatralne środki ekspresji. Typ C przyczynia się do rozwoju estetycznego uczniów.

Ostatni poziom dramy to typ D – drama właściwa, która jest formowaną scenicznie improwizacją łączącą w sobie elementy zajęć typu A, B oraz C. Przyczynia się ona do zmiany postaw uczestników i wymiany poglądów. W trakcie lekcji nauczyciel dookreśla sytuację wyjściową, miejsce zdarzenia oraz role dla niego samego i uczniów.



Rys. I.2. Klasyfikacja poziomów dramy według Gavina Boltona

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E.Ogłóza, E.Polański, E.Szymik: *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1997, s. 10.

Podział technik dramowych według Boltona można przedstawić za pomocą trójkąta równoramiennego, którego podstawę stanowią „ćwiczenia”, a wierzchołek „drama właściwa”. Linie poziome w obrębie trójkąta oddzielają poszczególne grupy ćwiczeń.

1.3.2. Podział technik dramowych w ujęciu Krystyny Pankowskiej

Krystyna Pankowska, biorąc pod uwagę cechy indywidualne grupy i realizowany temat zajęć, wyróżniła 13 technik dramowych. Pierwszą z nich jest rozgrzewka, która ma za zadanie odprężyć uczniów. W tym celu mogą oni odśpiewać znaną piosenkę ludową w trakcie wycieczki górskiej.

Drugą techniką są gry i zabawy, czyli ćwiczenia integracyjne, dodające uczniom odwagi, np. zabawa z wyobrażoną piłką, a także budujące pełną empatii atmosferę podczas lekcji.

Trzecią techniką są ćwiczenia wstępne. „Ujawniają się w nich różne stanowiska i sposoby podejścia do tematu. Są użyteczne jako wstępny sondaż opinii do dalszego poprowadzenia dramy. Ćwiczenia te, podobnie jak gry, są kierowane i kontrolowane przez nauczyciela”¹⁰⁵.

Czwartą technikę stanowi pantomima, która pobudza ucznia emocjonalnie. Przykładem może być pokazywanie za pomocą gestów związków frazeologicznych.

Technika piąta to stop-klatka¹⁰⁶, czyli obraz zatrzymany w ruchu. Pozwala ona na dokładne uchwycenie i analizę wybranego problemu.

Szóstą techniką to „tworzenie pomników”. Jej zadaniem jest uplastycznienie sytuacji, które daje uczniowi możliwość poznania i rozwijania ekspresji własnego ciała. Przykładem jest ilustracja pojęć podanych przez nauczyciela, między innymi złości, radości oraz smutku.

Siódma technika to rysowanie i pisanie. Rysowanie pozwala nadać wyobrażeniom konkretny kształt, pisanie natomiast skłania do refleksji.

¹⁰⁵ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 48.

¹⁰⁶ O technice tej pisała również Dorothy Heathcote. Zagraniczna badaczka poszerzyła tę technikę o strategię „pięciu poziomów zrozumienia i świadomości” (od niskiej do wysokiej). Pomaga ona lepiej przyjrzeć się sytuacji problemowej zatrzymanej w stop-klatce. W tym celu prowadzący stawia uczestnikom zajęć pytania. Brzmiały one następująco: Co teraz robisz?, W jakim celu to robisz?, Co chcesz osiągnąć przez wykonanie danej czynności? Skąd wiesz, że takie postępowanie jest odpowiednie w danej sytuacji? Jaka jest twoja filozofia życiowa? Dotyczą one odpowiednio: czynności, przyczyny (zewnętrznej), motywacji (wewnętrznej), modeli (wzorów) postępowania, a także filozofii. Pytania te służą pogłębieniu wiedzy na temat właściwości postaw człowieka, przyczyniają się do ich poznania i refleksji nad sobą.

Ósmą techniką są etiudy dramatowe, które wyzwalają u uczniów kreatywność. Podczas lekcji uczniowie pracują w grupie, a ich zadaniem jest zbudowanie serii następujących po sobie i powiązanych logicznie scenek.

Dziewiąta technika to wywiady i rozmowy. Aktywizuje ona uczniów intelektualnie i emocjonalnie. Jest ona związana z mediami oraz instytucjami życia społecznego.

Dziesiątą technikę stanowi dokumentowanie. Polega ono na gromadzeniu materiałów na określony temat. Im więcej materiałów uda się zebrać, tym większa szansa na dokładne zbadanie danego zjawiska.

Techniką jedenastą są sytuacje symulowane, które sprzyjają swobodnemu wypowiedzianiu się i spojrzeniu na omawiany problem z kilku perspektyw. W przypadku sytuacji symulowanych ważne jest, aby precyzyjnie określić role i aranżowaną scenkę.

Dwunasta technika to zebrania – spotkania. Spotkania te posiadają określoną strukturę, a ich celem jest wymiana informacji i rozwiązywanie trudnych sytuacji.

Trzynasta technika to tzw. improwizacja rozwinięta. Podczas lekcji nauczyciel „występuje «w roli» i kontroluje sytuację «od wewnątrz». Improwizacja angażuje wszystkich jednocześnie i wymaga stawiania czoła sytuacjom «tu i teraz»”¹⁰⁷.

1.3.3. Użyteczność technik dramatowych w klasach I–III szkoły podstawowej – próba rekapitulacji

Dokonując przeglądu technik dramatowych prezentowanych przez teoretyków i praktyków dramy w Polsce i na świecie oraz odwołując się do doświadczeń autora, można stwierdzić, że najbardziej użyteczne w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej są takie techniki dramatowe jak: rysunki, scenki improwizowane oraz etiudy pantomimiczne, rzeźby, stop – klatki oraz pisanie.

Jedną z technik dramatowych preferowanych przez dzieci w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej to rysunek, który jest jedną z form przekładu intersemiotycznego. Przełożenie gestu czy dźwięku na obraz sprawia dzieciom minimalne trudności i staje się zarazem źródłem przyjemności. Rysunek pozwala uczniom skonkretyzować swoje wyobrażenia, pobudza ich fantazję, rozwija zdolność obserwacji, a przy tym nie wymaga zdolności plastycznych.

Dzieci lubią ten rodzaj ekspresji artystycznej. Łatwo im w ten sposób wyrazić siebie, swoje emocje i relacje z innymi.

¹⁰⁷ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę*, dz.cyt., s. 56.

Wychowankowie wykazują podobne zainteresowanie techniką scenki improwizowanej. Scenki improwizowane są bliskie zabawie. Dzieci w sposób naturalny bawią się, wchodząc w role, na przykład społeczne (mamy dla lalki, nauczyciela dla pluszaków). Zatem odgrywanie scenek improwizowanych nie sprawia dzieciom trudności, ponieważ odgrywają je na co dzień w sytuacjach pozaszkolnych.

Scenki improwizowane wpływają na uczucia uczestników zajęć, pomagają zrozumieć siebie i innych, uczą empatycznego myślenia, kształtują pozytywne postawy. Uczniom w roli łatwiej jest podjąć decyzję oceny bohatera scenki niż po tradycyjnej lekcji.

Równie dużą popularnością wśród najmłodszych cieszą się etiudy pantomimiczne, które dzieci traktują jako rodzaj zabawy. Naśladują, kopiują wzorce zachowań dorosłych. W ten sposób uzewnętrzniają swoje domysły na temat tego, co wyraża mowa ciała.

Inną ulubioną techniką dramową to rzeźba. Jej wykonanie jest łatwe i szybko w realizacji.

Na uwagę zasługuje również stop – klatka, która pozwala na dokładne uchwycenie i analizę wybranego problemu.

Ostatnią techniką dramową wyróżnioną przez teoretyków i praktyków dramy jest pisanie, które sprzyja autoekspresji, uzewnętrznieniu własnych uczuć i przemyśleń.

Warto również zaznaczyć, że techniki dramowe czerpią z działań charakterystycznych dla języka teatru, jednak nie są z nimi tożsame. Drama bowiem zakłada brak podziału na aktorów i widzów, a także opiera się nie na gotowym scenariuszu, lecz na improwizacji uczestników zajęć. Uczestnicy ci nie wykorzystują technik aktorskich, lecz spontanicznie przybierają określone pozy i gesty, aby wydobyć sens prezentowanego zdarzenia.

1.4. Związki dramy z teatrem – od ról teatralnych do „bycia w roli”

1.4.1. Edukacja teatralna we współczesnej szkole

Współcześni pedagodzy, zarówno naukowcy jak i praktycy, zgodni są co do tego, iż niezwykle popularne dziś środki masowego przekazu, przybliżające dzieciom świat fikcji w postaci: filmów, koncertów, widowisk, audycji wyznaczają młodym widzom co najwyżej rolę konsumenta, odbiorcy rozrywki – udośćnianej najczęściej w wersji pop, nie zaś aktywnego twórcy czy też zaangażowanego uczuciowo w odbiór dzieła sztuki odbiorcy. Tym bardziej istotne są

więc wszystkie działania pedagogiczne skierowane na kształcenie wrażliwości estetycznej przyszłych uczestników kultury oraz na budzenie naturalnych skłonności dziecięcych do aktywności, twórczości, spontanicznego działania poprzez i za pośrednictwem sztuki. Wydaje się, że teatr nadaje się do tego w sposób szczególny.

Dziecko ma bowiem wrodzoną potrzebę przekształcania rzeczywistości w fikcję, tęskni za tym, by być kimś innym, grać dla zabawy różne role, uciekać w świat ożywionych i uosobionych przedmiotów – czyli być reżyserem, aktorem, inscenizatorem, twórcą teatru. W tych przygodach imitujących teatr, jak pisała Janina Awgulowa: „kształtuje się u dziecka, widza i aktora, specyficzne, głębokie przeżycie artystyczne, będące podstawą wszelkiej, późniejszej recepcji teatru”¹⁰⁸. Zabawa w teatr stanowi wstęp do prawdziwych przeżyć teatralnych przyszłego widza, ale też dostarcza satysfakcji dziecku i kształtuje wiele pozytywnych cech charakteru, takich jak: wrażliwość, empatia, odpowiedzialność, kreatywność – co jest niezwykle istotne z wychowawczego punktu widzenia. Żeby młody człowiek mógł jednak odnieść rzeczywiste korzyści z tej zabawy, musi się najpierw nauczyć jej reguł, co jest zadaniem pedagoga, wychowawcy.

Celom wychowania widza przygotowanego do odbioru sztuki teatru, doznającego estetycznych przeżyć, którego osobowość jest zarazem uformowana poprzez teatr służy edukacja teatralna. Według Małgorzaty Latoch-Zielińskiej: „edukacja teatralna (...) jest wychowaniem przez teatr i wychowaniem do odbioru sztuki teatru”¹⁰⁹. Nie każde dziecko potrafi samorzutnie odczuwać ludzkie przeżycia: krzywdę, cierpienie, rozpacz, strach. Pedagodzy muszą kształtować w dziecku zasady moralno-społeczne, a dopiero na ich podstawie budzić przeżycia estetyczne. Dziecko należy więc najpierw nauczyć spostrzegać, przeżywać, odczuwać, wartościować moralnie, odróżniać dobro od zła.

„Żywe słowo i teatralne formy poprzez działanie na wyobraźnię i przeżycia dziecka, dają nam duże możliwości kształtowania jego osobowości, postawy ideowej, uczuć patriotycznych i społecznych”¹¹⁰ – pisali przed laty Anna i Zdzisław Wiechowcie, akcentując właściwości wychowawcze zajęć teatralnych. Wychowanie poprzez teatr powinno obejmować ich zdaniem nie tylko wyrabianie umiejętności wypowiadania się o sztuce, korzystania z dóbr kultury i ogólnie

¹⁰⁸ J. Awgulowa: *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje dla klas przedszkolnych, świetlic i domów dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 6.

¹⁰⁹ M. Latoch – Zielińska: *Edukacja teatralna we współczesnej szkole*. W: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 32.

¹¹⁰ A. Z. Wiechowcie: *Poradnik dla wychowawców świetlic szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1971, s. 115.

uczestnictwa w życiu kulturalnym. Powinno także wdrażać dzieci do aktywnego, żywego współudziału w procesie wychowywania przez sztukę, do podejmowania działań rozwijających pełnię osobowości przez uczestnictwo w różnych formach scenicznych. Wynika stąd ważny postulat, by zagadnienia z zakresu tak zwanej edukacji teatralnej znajdowały swoje stałe miejsce w programach wychowawczych we współczesnej szkole.

Nie można pominąć jeszcze jednego, istotnego aspektu edukacji teatralnej – jej możliwości profilaktycznych i terapeutycznych. W centrum zainteresowania teatru jest bowiem osobowość ludzka w całej jej złożoności i skomplikowaniu. Poprzez wchodzenie w rolę aktor uczy się empatii, wrażliwości, rozumienia uczuć zarówno własnych jak i cudzych. Pozwala to nie tylko rozwijać osobowość, ale także leczyć ją. Teatr ma dobroczynną moc stymulowania, a jednocześnie uzdrawiania. Jak pisał Mieczysław Łobocki: „chodzi tu o odreagowanie przeżyć o zabarwieniu traumatycznym poprzez ponowne wywołanie ich w świadomości jednostki”¹¹¹. Tymi właściwościami charakteryzuje się przede wszystkim metoda, opracowana w latach dwudziestych ubiegłego wieku przez psychiatrę – dr. Jacoba Loy Moreno i nazwana przez niego psychodramą.

Wykorzystanie możliwości wychowawczych, jakie niesie teatr, wymaga jednak spełnienia ważnych, wciąż, niestety, nie do końca spełnionych, postulatów, które formułuje Samulczyk-Pawluk¹¹². Wśród nich pojawiają się następujące kwestie:

1. Edukacja teatralna powinna być w szkole obowiązkowa.
2. W zakresie edukacji teatralnej należy tworzyć i udoskonalać solidną obudowę metodyczną: programy, podręczniki, scenariusze zajęć.
3. Nauczyciele powinni być kształceni w zakresie prowadzenia zajęć teatralnych począwszy od okresu studiów wyższych.
4. Prowadzenie zajęć teatralnych należy powierzać w miarę możliwości specjalistom: wykwalifikowanym instruktorom, którzy wspomagaliby pracę nauczycielską.
5. Działania teatralne prowadzone w szkole i w placówkach kulturalno-oświatowych, odpowiednio finansowane, muszą obejmować jak największą liczbę uczniów.

Postulaty powyższe jasno wskazują na ogromne znaczenie teatru w rozwoju osobowości uczniów oraz wynika z nich, że edukacja teatralna winna być nieodłącznym elementem współczesnej edukacji na wszystkich etapach kształcenia dzieci i młodzieży. Co za tym idzie, musi mieć ona swoje stałe miejsce w szkol-

¹¹¹ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 103.

¹¹² Tamże, s. 96–97.

nych programach wychowawczych i profilaktycznych tworzonych w dzisiejszej reformowanej szkole.

1.4.2. Pojęcie i specyfika teatru szkolnego

Teatr szkolny w rzeczywistości nie jest pojęciem jednorodnym, o ustalonym, oczywistym znaczeniu. Pedagodzy i działacze teatralni widzą w nim bowiem albo tak zwany „teatr w szkole”, albo też – rzadziej – „teatr dla szkoły”¹¹³. Obydwa rodzaje teatru, realizując odrębne cele, służą wychowaniu i rozwojowi młodzieży. Mianem „teatru dla szkoły” określa się wszelkie spektakle teatralne wystawiane dla dzieci i młodzieży przez profesjonalne zespoły artystyczne, które mają na celu wykształcić ich wrażliwość artystyczną i pomóc w inicjacji w uczestnictwie w szeroko rozumianej kulturze teatralnej. Z kolei „teatr w szkole” to teatr, w którym grają i który współtworzą wraz z pedagogami sami uczniowie.

„Teatr dla szkoły” jest przedsięwzięciem dwudziestowiecznym, wyrosłym z idei „nowego wychowania”, w którym położono szczególny akcent na wielowymiarowość rozwijającej się dziecięcej psychiki i osobowości. W Polsce za inicjowały go takie wybitne teatralne postaci jak: Juliusz Osterwa, który podjął w latach trzydziestych starania o powołanie w Wilnie, a później w Warszawie Teatru Szkolnego „Reduty”, Helena Starska, założycielka warszawskiej „Jaskółki” – pierwszego artystycznego teatru aktorskiego dla dzieci czy Stefan Polonij – Poloński i jego teatr marionetek „Miniatury”, sprowadzony na Śląsk przez Stanisława Ligoniał. „Teatr dla szkoły” reprezentują współcześnie odrębne sceny dramatyczne i sceny młodych widzów działające przy teatrach instytucjonalnych w wielu miastach Polski oraz osobno powołane niezależne sceny pozainstytucjonalne. Realizują one spektakle dostosowane repertuarowo do poszczególnych grup wiekowych i przeznaczone specjalnie dla młodej publiczności.

„Teatr w szkole” natomiast definiowany jest jako immanentnie związany ze szkołą, jest to teatr inicjowany, realizowany i wystawiany w szkole – przez uczniów dla uczniów. W ramach koncepcji „teatru w szkole” dopuszcza się współpracę artystów – profesjonalistów teatralnych i dzieci/młodzieży, możliwe są także dwie formuły pracy nad spektaklem, które zostały sformułowane już w okresie największego rozwoju teatru szkolnego, czyli w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Wedle pierwszej, starszej tradycji kierownikiem zespołu, a zarazem kierownikiem artystycznym, reżyserem, menagerem w jednej osobie jest nauczyciel i to on odpowiada za pomysł całego przedsięwzięcia, wybór sztuki, obsadę ról i ogół-

¹¹³ Tamże, s. 37–49.

ny kształt artystyczny spektaklu. W drugim stanowisku, dziś niezwykle popularnym, a zaproponowanym przed laty przez Zdzisława Kwiecińskiego i Lucjusza Komarnickiego, na pierwszy plan wysuwa się działalność uczniowska, wychodzi się tu nie: „od teatru do dziecka, lecz od dziecka do teatru”¹¹⁴. Młodzież sama aktywnie dyskutuje nad wyborem sztuki, scenariuszem, obsadą, scenografią i innymi elementami spektaklu. To uczniowie realizują własne pomysły na przedstawienie, zaś nauczyciel jest przede wszystkim partnerem, doradcą, co najwyżej współtwórcą dzieła. Samo dzieło od początku do końca traktowane jest jako zabawa, w której nie tyle liczy się finalny efekt: przedstawienie, lecz proces, twórczy udział w zajęciach, wyrażanie siebie w toku aktywnych, kreatywnych działań. Taka formuła teatru pozbawia w zasadzie teatr szkolny cech teatru zawodowego, takich jak: tendencje do indywidualnych, gwiazdorskich popisów, dążenia do wymiernego, spektakularnego finalnego sukcesu, skupia się natomiast na działalności pedagogicznej poprzez sztukę, kształceniu umiejętności pracy zespołowej, solidarności, odpowiedzialności, a jednocześnie indywidualnej autokreacji.

1.4.3. Z dziejów teatru szkolnego

W świetle dokumentów historycznych i dostępnej literatury przedmiotowej początki szkolnej działalności teatralnej sięgają czasów antycznych¹¹⁵. W starożytności, podobnie jak później – w średniowieczu, teatr pełnił funkcję wychowawczą i dydaktyczną, dostarczał kataraktycznych przeżyć, pobudzał uczucia religijne, był zatem sztuką kierowaną do mas. Od V roku p. n. e. retoryka, poezja i muzyka nauczane były w szkole ateńskiej. W epoce hellenistycznej realizowano w społeczeństwie ideę człowieka wszechstronnie rozwiniętego, teatr zaś był ściśle związany z pracą wychowawczą szkoły. Młodzież angażowana była zatem, jak można przypuszczać, do różnych form, które dzisiaj nazwalibyśmy parateatralnymi, uroczystości obchodzono na scenie szkolnej na przykład rocznice ważnych wydarzeń historycznych, takich jak bitwa pod Salaminą, pod Maratonem, które służyć miały wychowaniu patriotycznemu.

Od IV wieku p. n. e., kiedy naczelnym celem staje się kształcenie umysłowe, na pierwszy plan w szkolnej działalności teatralnej wysuwa się sztuka deklamacji i retoryka. Taka forma teatru szkolnego trwa w Europie właściwie aż do czasów średniowiecza, kiedy to teatr wraz z innymi dziedzinami sztuki zostaje podporządkowany doktrynie Kościoła i staje się jednym ze środków do osiągnięcia celu, jakim jest kształtowanie i pielęgnowanie w człowieku wartości moralno-re-

¹¹⁴ Tamże, s. 42.

¹¹⁵ Tamże, s. 49–106.

ligijnych. W tej wersji trafia też sztuka teatru w okresie średniowiecza do naszego kraju.

Teatr szkolny w Polsce swą historią sięga wieku XII i jest związany z działalnością krakowskich żaków¹¹⁶. Studenci akademii, jak czytamy w kronikach Jana Długosza, organizowali w kościołach swoje pierwsze przedstawienia – widowiska o tematyce religijnej, związanej z kalendarzem uroczystości kościelnych. Możliwe jednak, że w średniowiecznym, a z pewnością w renesansowym Krakowie wystawiano także spektakle świeckie. Popularne były wówczas na przykład tak zwane „intermedia”, karykaturalne scenki z życia chłopów i szlachty, obrazki o charakterze rodzajowym, sztuki oparte na motywach starożytnych lub też, chętnie oglądane wówczas „moralitety” – dydaktyczne w wymowie utwórki o tematyce półświeckiej¹¹⁷. J. Lipiński pisze, że około XV-XVI wieku z dużym prawdopodobieństwem odgrywano na scenie także repertuar antyczny, w tym zwłaszcza komedie Plauta i Terencjusza. Jeszcze wcześniej, bo na przełomie XIV i XV wieku grano we Wrocławiu. Rektor gimnazjum parafialnego św. Elżbiety, Wawrzyniec Korwin, wystawił z uczniami w 1500 roku komedię starożytną *Eunuch*, a w 1502 – *Aulularię*.

Najsłynniejszym przedstawieniem tych czasów był jednak spektakl wystawiony z udziałem żaków w 1516 roku na Wawelu przed królem Zygmuntem I Starym – *Przezorność Ulissesza wobec przeciwności*. Data tego przedstawienia zapisała się w historii jako początek polskiej sceny teatralnej. Jest ono jednocześnie dowodem przezwyciężenia w tamtych czasach sztywnej scholastycznej mentalności. Stopniowo coraz częściej podejmowano próby wychodzenia poza tematykę ściśle religijną i wystawiano na scenach dzieła antycznych dramatopisarzy, co można zaobserwować zwłaszcza w szkołach różnowierczych, gdzie wypracowano odrębny wzorzec teatru szkolnego.

Inaczej było w szkołach katolickich, na przykład jezuickich. Tam kontynuowano tendencje religijne: dydaktyczne i moralizatorskie. Zgodnie z zaleceniami założyciela zakonu, św. Ignacego Loyoli, teatr był podporządkowany idei służby Bogu, mającej prowadzić człowieka do bycia prawdziwym chrześcijaninem na ziemi i doznania zbawienia duszy w niebie. W tak pojmowanym teatrze sprawowano ścisłą kontrolę nad repertuarem, ideami artystycznymi i realizowanymi celami wychowawczymi. Dlatego reżyserami, autorami sztuk i jednocześnie kierownikami zespołów aktorskich byli w szkołach jezuickich profesorowie retoryki i poetyki, którzy czuwali nad realizacją założeń ideowych. Ich praca miała na celu nie tylko zapoznavanie się aktorów z tekstami (przede wszystkim w języku

¹¹⁶ M. Latoch – Zielińska: *Jak kształtował się teatr szkolny*, dz. cyt., s. 9–30.

¹¹⁷ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 51.

łacińskim) i sposobami ich wygłaszania, ale kształtowanie sylwetki, mimiki, postawy, gestykulacji oraz nadzorowanie całej oprawy scenicznej.

Pokazy teatralne przygotowywane przez szkoły jezuickie odbywały się często w plenerze, na dziedzińcach, placach, rynkach, z udziałem jak najliczniejszej publiczności. W ten sposób „wiązały uczniów, ich rodziców, spectatorów, ze szkołą, jak również popularyzowały szkołę w środowisku”¹¹⁸. Szkoła realizowała swoje cele z użyciem propagandy, to jednak wystawiano także widowiska o tematyce szkolnej, politycznej lub uniwersalnej. Przykładowo od samych początków kolegów jezuickich przyjęło się, iż uczniowie będą uświetniali swymi występami okazjonalne święta szkolne. W repertuarze znajdowały się sceny eucharystyczne wystawiane na dzień Bożego Ciała, pastorałki w okresie Bożego Narodzenia, misteria pasyjne na czas Wielkiej Nocy.

Twórcy opracowań o teatrze Jezuitów zgodnie twierdzą, iż mimo wszystko charakteryzował go dość niski poziom artystyczny. Powody były różne – sama publiczność domagająca się nowości, w wyniku czego sztuki pisane były naprędce i ich jakość pozostawiała wiele do życzenia, nadmiar krasomówstwa i retoryki ponad grą aktorską, nadmierny dydaktyzm. „W gruncie rzeczy – pisze Latoch-Zielińska – ze ceny jezuickiej wionęło nudą, schematyzmem i natrętnym moralizowaniem. Ze wszystkiego, co działo się na scenie, musiała płynąć nauka, bohaterowie spektakli byli czarno-biali, a koniec widowiska – z góry wiadomy”¹¹⁹. W końcu XVIII wieku nastąpiła ożywcza zmiana repertuarowa związana z udanymi próbami komediowymi Franciszka Bohomolca. Za jego sprawą wprowadzono do sztuk więcej humoru, a przede wszystkim doszło do laicyzacji tematyki. Jednak epizod ten nie wpłynął na postępujący regres. W 1773 nastąpiła likwidacja zakonu oraz szkół jezuickich. Mimo niewątpliwego zacofania i schematyzmu, pozytywną cechą teatru jezuickiego była jego dynamika: dzięki scenom jezuickim teatr popularyzował się i rozwijał w całym kraju. Wpłynął także na powstanie teatrów w innych szkołach zakonnych i świeckich.

Faktyczną reformę teatru szkolnego zapoczątkowali teatyni, którzy wprowadzili na scenę repertuar włoski, w tym wątki miłosne i zezwolili na grę aktorską kobiet, a dokonali jej pijarzy. Pod kierownictwem Stanisława Konarskiego szkolnictwo średnie w Polsce przeszło gruntowną przemianę, która objęła także teatr. Zainteresowania skierowały się w stronę klasycyzmu, a za naczelny wychowawczy cel uznano kształcenie cech obywatelskich w duchu narodowym i rozwój wrażliwości estetycznej. Rozpoczęto wówczas wystawianie dzieł Corneille’a, Woltera, Racine’a, Moliera, które grano zarówno w języku oryginalnym, jak i po

¹¹⁸ Tamże, s. 53.

¹¹⁹ M. Latoch – Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 12.

polsku. Szkoła szlachecka *Collegium Nobilium* Konarskiego, wzorem podobnych szkół w Europie, wyposażona była w usytuowany w przyległym budynku – teatr z prawdziwego zdarzenia, wyposażony w profesjonalne zaplecze: garderobę, sprzęt techniczny.

Jak twierdzi Kwieciński¹²⁰ zmiana w działalności teatralnej, dokonana przez pijarów, miała charakter rewolucyjny. Po raz pierwszy nadano bowiem teatrowi szkolnemu rangę artystyczną, a młodzież włączono w orbitę oddziaływań kultury europejskiej. Teatr realizował także oświeceniowe cele dydaktyczne – stanowił domenę postępu, racjonalności, rozwoju społecznego, służył idei odnowy moralnej państwa. Scena szkolna pijarów wykształciła takie wybitne osobowości teatralne jak: Wojciech Bogusławski czy Franciszek Zabłocki.

Oprócz działalności teatralnej szkół katolickich należy wspomnieć o rozwoju teatru szkolnego w szkołach różnowierczych. Wzór w tym zakresie utworzono w Strasburgu w połowie XVI wieku w szkole Jana Sturma. Odrębność tego teatru związana była z ideami wypływającymi z dzieła reformacji. Inscenizowano utwory podejmujące tematykę polemiki z doktryną Kościoła Katolickiego, ukazujące sceny z życia reformatorów, na przykład Jana Husa, także dzieła akcentujące problematykę społeczną. Na największą uwagę w tym względzie zasługuje działalność pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego, który założył w 1640 roku w Lesznie scenę szkolną. Przekonany o wielkiej sile wychowawczej teatru, sformułował on teoretyczne podstawy pedagogicznej działalności, w których zawarł przekonanie, że teatr stanowi najbardziej skuteczny „środek do przerwania gnuśności i do obudzenia ducha w młodych ludziach”¹²¹. Komeński sądził przy tym nowatorsko, że teatr nie stanowi celu sam w sobie, ale jest środkiem edukacji, przywiązywał więc większą wagę do problemów dydaktycznych niż artystycznych. „Teatr stał się częścią metody naukowej Komeńskiego. To właśnie spektakle miały przyciągnąć uczniów do tej szkoły, w której miała panować radość i – dzięki działaniom teatralnym – pilność i zainteresowanie nauką”¹²². Pedagog ten postulował, by wprowadzać do szkoły gry teatralne jako metodę nauczania, ponieważ w ten sposób uczniowie skuteczniej i szybciej opanowują treści i są lepiej zmotywowani do pracy. Pojmował zatem Komeński teatr szkolny jako metodę, skuteczny sposób wychowywania młodzieży, nie zaś wyłącznie dydaktyczny w swej wymowie przekaz określonych idei.

W duchu oświeceniowego myślenia postępowego działały także teatry przy szkołach świeckich. Taką postępową, wolną od wpływów duchowieństwa placówką, utrzymywaną w całości przez państwo była Szkoła Rycerska, w której to

¹²⁰ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 58.

¹²¹ M. Latoch – Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 10.

¹²² T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 59.

teatr rozwijał się za sprawą możnego protektora – księcia Adama Czartoryskiego. W latach siedemdziesiątych XVIII wieku był on największym autorytetem w sprawach teatru w całej Rzeczypospolitej. Pisał sztuki, które przede wszystkim realizowały ideały całej sieci szkół powołanych przez Komisję Edukacji Narodowej. Należały do nich: kształcenie dobrych obyczajów szlacheckich, wpajanie zasad dobrego wychowania, a zwłaszcza krzewienie wśród młodzieży rycerskich ideałów patriotycznych, budowanie uczucia ofiarnej miłości do ojczyzny w tonie walki z prywatą i zepsuciem okresu przedrozbiorowego.

Idee patriotyczne zaczęły ze zrozumiałych względów dominować w teatrze szkolnym w całym późniejszym trudnym dla kraju okresie rozbiorów. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż zaistniała sytuacja nie sprzyjała rozwojowi teatru. Trudna sytuacja była zwłaszcza w zaborach rosyjskim i pruskim, gdzie cała działalność oświatowa poddana była ścisłej kontroli i cenzurze. W okresach wzmożonej rusyfikacji i germanizacji obowiązywały zakazy podejmowania tematyki propolskiej i w ogóle używania języka polskiego. Młodzież angażująca się w jakąkolwiek amatorską działalność teatralną w języku polskim narażona była na poważne konsekwencje – wydalenie ze szkoły, prześladowanie, a w zaborze rosyjskim – zsyłki na Sybir. Niemniej tego amatorskie teatry młodzieżowe działały nadal, podsycając ducha narodowego w społeczeństwie. Ich działalność stanowiła wyraz buntu i obrony przez zniewoleniem. Kulturowano zwłaszcza tradycje obchodów świąt narodowych i ważnych dla zniewolonego kraju rocznic: 50. rocznicy wybuchu powstania listopadowego, stulecia uchwalenia Konstytucji Majowej, rocznicy bitwy pod Grunwaldem, sprowadzenia do Polski prochów Adama Mickiewicza, itp.

Jedynie w zaborze austriackim teatr szkolny mógł działać jawnie. Ożywienie sceny szkolnej wystąpiło w Galicji zwłaszcza w drugiej połowie XIX wieku. W ośrodkach szkolnych w Krakowie i we Lwowie organizowano „Wieczory Mickiewiczowskie”, grano utwory pozostałych wielkich romantyków, przygotowywano inscenizacje i programy okolicznościowe, powoływano koła literacko-teatralne. Tutaj też teatr wychodził czasem poza tematykę patriotyczną i realizował repertuar klasyczny – tak na przykład było w przypadku Akademickiego Koła Artystycznego Miłośników Dramatu Klasycznego działającego przy Uniwersytecie Jagiellońskim¹²³.

Działalność teatrów szkolnych koncentrowała się wówczas głównie na naśladowaniu teatru zawodowego, a więc obowiązywało skupienie się na celu, jakim jest konkretny spektakl teatralny. Wartość wystawianych sztuk polegała jednak głównie na podtrzymywaniu polskiej tradycji, upowszechnianiu polskiej

¹²³ Tamże, s. 64.

literatury i języka oraz ogólnie na krzewieniu polskości. Henryk Tymon T. Jakubowski i Józef Wroński uważają, iż to właśnie działalność w teatrze szkolnym zainicjowała późniejsze teatralne zainteresowania takich wybitnych polskich twórców i patriotów jak: Leon Schiller, Juliusz Osterwa, Stefan Jaracz, Stanisław Wyspiański, Tadeusz Boy-Żeleński¹²⁴. Wśród opracowań dotyczących istnienia sceny szkolnej w okresie zaborów warto wyróżnić monograficzną pracę Marii Barbary Styk, która dostarcza interesujących informacji z zakresu działalności teatrów szkolnych na Lubelszczyźnie na przełomie XIX i XX wieku¹²⁵.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości martyrologia przestała być obowiązującą regułą repertuarową. Znaczący wpływ na cały odradzający się w wolnej ojczyźnie system oświatowy zaczął mieć ruch „Nowego Wychowania”. Nurt ten, łączący koncepcje Deweya, Montessori, Freineta, swą krytyką uderzał w tradycyjną szkołę i konserwatywny system wychowania i nauczania. Według niego nowa pedagogika powinna bazować na eksperymentach, być pedagogiką swobody, aktywności i twórczości dziecięcej. W tych warunkach teatr przestał być elementem dodatkowym edukacji szkolnej, stał się nieodzownym, autonomicznym składnikiem procesu wychowania i kształcenia. „W takiej atmosferze – jak pisze Latoch-Zielińska – nastąpiło prawdziwe odrodzenie sceny szkolnej. Z jednej strony był to rozkwit działalności teatrów szkolnych, z drugiej – dyskusja teoretyczna na temat celów, zadań i form „pracy teatralnej” z dziećmi i młodzieżą. Tak szerokie zainteresowanie teatrem szkolnym wzbudziła akcja szkoleniowa kierowników tych zespołów prowadzona przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz wydawnictwa różnych instytucji i organizacji społecznych”¹²⁶.

Rozpoczęto od podniesienia poziomu świadomości na temat wagi teatru w edukacji szkolnej i zarazem doskonalenia metodycznego nauczycieli. Przy kuratorstwie oświaty powołano specjalne komisje teatralne i grupy instruktorów, organizowano kursy dla nauczycieli – zwłaszcza polonistów, sekcje teatrów dziecięcych. Początkowo powstające przedstawienia szkolne reprezentowały typowy teatr nauczyciela realizujący ściśle pomysły inscenizatorskie pedagogów. Stopniowo rozpoczęto dyskusję teoretyczną, w której dochodziły do głosu kwestie konieczności odejścia od patosu, gwiazdorstwa, realizowania jednostronnych nauczycielskich wizji i zainicjowania zmiany w kierunku aktywizacji młodzieży i rozwijania w łonie teatru szkolnego kolektywnej współpracy zespołowej.

¹²⁴ M.Latoch-Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 13.

¹²⁵ M.B.Styk: *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866 – 1918*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.

¹²⁶ M. Latoch-Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 15.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zaczął wydawać czasopismo: „Teatr w szkole”, na łamach którego grupa postępowych działaczy (wśród nich: Jędrzej Cierniak, Stefan Papee, Henryk Ładosz) domagała się wprowadzenia teatru do szkół w ramach obowiązkowych treści nauczania i wychowania na lekcjach języka polskiego, śpiewu i gimnastyki¹²⁷. W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku kolejno ukazywały się rozprawy teoretyczne. W 1926 roku ukazał się Lucjusza Komarnickiego słynny *Teatr szkolny*, w którym autor sprzeciwił się pomysłom naśladowania przez teatry szkolne scen zawodowych oraz proponował skoncentrowanie się na samym procesie przygotowywania spektaklu przez współpracujących ze sobą pedagogów i młodzież.

Kolejne ważne publikacje to między innymi: Julii Jaworskiej *O urządzaniu obchodów i przedstawień szkolnych* z 1922 roku, Jędrzeja Cierniaka *Wychowawcze wartości teatru szkolnego* – 1929, Stefana Papée *Drogi i cele teatru szkolnego* – 1930, Blanki Kutnerówny *O teatrze szkolnym* – 1933, Zofii Karłowskiej *Wychowawcze wartości teatru szkolnego* – 1937, Jana Sztaudyngera *Marionetki* – 1938. W podobny sposób zwracano w nich uwagę na wychowawczą rolę teatru, który ma wspomagać nauczanie, szczególnie proces przekazywania treści literackich i językowych, rozwijać twórcze myślenie i wyobraźnię, pobudzać emocje, wrażliwość, uczucia estetyczne, pomagać rozwijać osobowość młodego człowieka. Teatr ma to czynić poprzez kształcenie pracy zespołowej, prowadzącej do integracji młodych aktorów, a zarazem poprzez wspomaganie możliwości twórczego zaistnienia każdej jednostki w teatrze, który jest syntezą różnych sztuk, nie zaś dziełem jednego autora – reżysera¹²⁸.

Swoistym podsumowaniem refleksji teoretycznej na temat teatru szkolnego w Polsce międzywojennej może być dzieło Kwiecińskiego pt. *Samorodny teatr w szkole* z 1933 roku. Autor, podobnie jak wcześniej Komarnicki, wyraził pogląd, że celem szkolnych scen teatralnych powinno być wychowywanie młodzieży, nie zaś dawanie przedstawień. Teatr, jego zdaniem, służyć ma rozwojowi osobowości dziecka, każde bowiem dziecko wyposażone jest w teatralny potencjał – „instynkt teatralny”. Kwieciński ukuł osobny termin: „teatr samorodny” na określenie teatru szkolnego. Pojęcie to oznacza działalność polegającą na jak największej samodzielności młodzieży w procesie przygotowywania przedstawienia. Liczy się w nim przede wszystkim twórczość, aktywność, spontaniczność dziecięca. Jego zdaniem, aby działalność teatralna zachowała swój głęboki wychowawczy sens, dzieci powinny grać przedstawienia dla innych dzieci, dla

¹²⁷ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 66–67.

¹²⁸ O teatrze – syntezie sztuk wypowiadał się głównie J. Cierniak na łamach czasopisma redagowanego przez siebie pt. „Teatr Ludowy”. M. Latoch – Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 18.

młodej, nie zaś dorosłej publiczności (ta przynosi bowiem szkodę z wychowawczego punktu widzenia)¹²⁹. Kwieciński jest też autorem pierwszych pomysłów zastosowania w pracy z młodzieżą metod improwizacji, polegającej na swobodnym, nie opartym na scenariuszu sposobie wygłaszania tekstów scenicznych, bliskim dzisiejszym metodom gier dramatycznych i dramy.

Jak pisze Samulczyk-Pawluk, pojęcie teatru szkolnego nie było w okresie dwudziestolecia międzywojennego jednoznaczne, widziano w nim bowiem z jednej strony formę wychowania, czyli tak zwany „teatr po lekcjach” – mniej lub bardziej wyodrębnioną organizację życia szkolnego, tak rozumieli formułę teatru na przykład Zbigniew Kwieciński i Bogdan Nawroczyński, z drugiej – narzędzie dydaktyczne, metodę pracy pedagogicznej stosowaną podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Wśród działaczy upowszechniających formę „teatru na lekcji” byli na przykład Jan i Józef Witkowie. Za główne korzyści wynikające ze stosowania tej formy pracy na lekcji uznali oni:

- wyzwalanie kreatywności, samodzielności, inicjatywy;
- wzbudzanie zainteresowania sztuką, teatrem i ogólnie twórczością artystyczną;
- wspomaganie przyswajania przez dzieci treści przedmiotowych;
- urozmaicanie i wzbogacanie przebiegu procesów dydaktycznych;
- korelacja nauki treści przekazywanych na różnych przedmiotach;
- doskonalenie językowe: mowy, retoryki, artykulacji, zasobu słownictwa, itp.¹³⁰

Ukoronowaniem obecności teatru szkolnego w życiu społecznym było zorganizowanie w Poznaniu z okazji Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 roku Ogólnopolskiego Przeglądu Teatrów Szkolnych, na którym wystąpiło 47 zespołów z całego kraju. Przegląd był wyrazem ówczesnych dążeń do osiągnięcia własnego stylu gry, odrębnego repertuaru, oprawy scenicznej. Konsekwentnie postulowano unikanie w doborze sztuk i realizacji inscenizacji naśladowania teatrów profesjonalnych.

W czasie II wojny światowej i okupacji teatr szkolny, jak wszystkie niemal polskie placówki kulturalne i oświatowe, mógł działać jedynie w konspiracji. Grano wówczas przed niewielką publicznością zgromadzoną w prywatnych mieszkaniach, na strychach, w piwnicach. Wystawiano przedstawienia dla młodzieży akademickiej na tajnych uniwersytetach – w Krakowie (krakowski Teatr Podziemny) i w Warszawie (Scena Eksperymentalna). Tematyka była przede wszystkim patriotyczna, a cel jeden – podnieść ducha w okupowanym narodzie.

¹²⁹ Tamże, s. 20.

¹³⁰ Tamże.

Na wspomnienie zasługują też inne działające w czasie wojny scenki uczniowskie, jak na przykład: teatr szkolny w Hajnówce, gdzie wystawiano *Śluby panieńskie*, fragmenty *Dziadów*, *Komunę Paryską*, teatr w Milanówku, gdzie pracował L. Schiller, scena dziecięca Ireny i Tadeusza Byrskich w Stoczku, teatr zainicjowany i rozwijany przez Tadeusza Kantora, i wiele innych¹³¹.

Po wojnie władze komunistyczne uznały teatr za ważne narzędzie rozbudzania świadomości społecznej oraz widziały w nim siłę działania ideologicznego, zatem sprzyjały powstawaniu nowych i wznawianiu funkcjonowania dawniejszych zespołów artystycznych. Ustanowiono Resort Kultury i Sztuki z odrębnym wydziałem teatralnym, pod patronatem którego rozwijały się zespoły amatorskie, szkolne, osobne placówki kulturalno-oświatowe. Przy Związku Nauczycielstwa Polskiego powołano komisję teatralną, która zainicjowała dyskusję na temat szkolnego teatru z udziałem Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Kultury oraz wszystkich ludzi w Polsce związanych z teatrem.

Działania te nie przyniosły jednak konkretnych efektów w postaci wypracowania planów dydaktyczno-wychowawczych systematycznej pracy z młodzieżą i już w latach pięćdziesiątych pojawiły się głosy krytyczne na temat rzeczywistości, w której teatr uległ stagnacji. Zamknięty do schematycznych, realistycznych konwencji powielał bowiem jedynie stare wzorce, realizując okazjonalnie jednostronne pomysły nauczycielskie. Na łamach czasopism: „Teatr w Szkole” i „Teatr i Film” tacy twórcy, jak: Stefan Papée, Stanisław Iłowski, Jan Kreczmar zarzucali społeczeństwu brak troski o wychowanie teatralne młodzieży i postulowali z jednej strony aktywizację młodzieży poprzez działalność w teatrach młodzieżowych, z drugiej – konieczność organizowania specjalnych spektakli dla uczniów przez teatry zawodowe.

Stopniowo sytuacja ulegała zmianie, a teatr szkolny ewoluował w kierunku odchodzenia od konwencji realistycznej do teatru eksperymentalnego: poezji, wyobraźni, syntezy, metafory. Wanda Renikowa wskazuje na trzy etapy rozwoju teatru szkolnego w Polsce Ludowej:

1. 1944–1954 – kontynuacja metod i form tradycyjnych,
2. 1954–1974 – nowe myślenie w duchu twórczych koncepcji i poszukiwania nowych rozwiązań,
3. 1974–1988 – lata kryzysu, ale także dalszego poszukiwania nowych form¹³².

Należy zaznaczyć, iż teatr szkolny nie był w każdym z tych okresów zjawiskiem jednorodnym. Część zespołów hołdowała nadal formule teatru za-

¹³¹ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 72–73.

¹³² W. Renikowa: *Wychowanie teatralne*. W: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 116–117.

wodowego, inne kierowały się postulatami Kwiecińskiego i Komarnickiego. Inaczej rozwijał się teatr w wielkich ośrodkach miejskich, inaczej na wsi, podobnie w centrum Polski panowały inne warunki i kultura teatralna, aniżeli na prowincji.

Dużym problemem niezależnie od przestrzeni i warunków socjalnych, w jakich teatr funkcjonował, była obowiązująca doktryna ideologiczna, wedle której należało realizować dramaty pisarzy rosyjskich i radzieckich oraz teksty będące wyrazem socjalistycznej propagandy. Przełomy repertuarowe następowały w kolejnych okresach „odwilży” politycznej – tj. w roku 1956, kiedy to zaczęły powstawać sceny studenckie – satyryczne i kabaretowe (warto tu wymienić chociażby: Studencki Teatr Polityczny Waldemara Krygiera czy Studencki teatr Satyryków), kabarety uczniowskie, teatry jednego aktora, widowiska estradowe.

Dalszą liberalizację polityki przyniosły wydarzenia z roku 1970, dzięki którym w latach siedemdziesiątych szczerze finansowano teatralne zajęcia pozalekcyjne oraz wspierano ruch amatorski przy Młodzieżowych Domach Kultury. Nastąpiło też dalsze urozmaicenie form i sposobów działania teatrów szkolnych (rozkwit wszelkich konkursów, przeglądów, turniejów, „dni”, wiosen, jesieni teatralnych). Pod wpływem Teatru Telewizji rozszerzył się krąg odbiorców sztuki teatru na najwyższym poziomie, co z pewnością miało także wpływ na poziom artystyczny teatrów uczniowskich.

Pomimo niewątpliwego rozwoju teatru szkolnego i powstania wielu nowych form: jednoaktówek, montażu poetyckich, teatru przy stoliku, teatru na estradzie, widowisk plenerowych, teatru faktu, lalek, i innych w latach siedemdziesiątych zwracano krytyczną uwagę na problem braku planowej edukacji teatralnej w Polsce oraz niedostatek wykształcenia teatralnego nauczycieli. Żywe dyskusje komentatorów szkolnego życia teatralnego budziły zwłaszcza relacje teatr – szkoła. „Aby pobudzać aktywność i przeżycia widzów – pisała Romana Miller – powinno się prowadzić z nimi dialog przez artystyczną wartość komunikatu, organizację jego odbioru i poprzez integrację swojej publiczności, wzmacnianie więzów społecznych, lokalnych, ogólnoludzkich”¹³³.

Dalsza dyskusja na temat znaczenia i roli teatru młodzieżowego toczyła się już w dramatycznej atmosferze buntu i beznadziei okresu stanu wojennego, kiedy to uczniowie zarzucali dorosłym zakłamanie, konformizm, cynizm. Tak było na przykład w czasie obrad I Forum Teatrów Szkolnych, jakie odbyło się w 1983 roku. Dostrzeżono jednak potrzebę rozszerzenia dyskusji o teatrze na niwie pedagogiki i formułowania konkretnych teatralnych koncepcji. Kolejno w większych ośrodkach w Polsce zaczęły powstawać instytucje i stowarzysze-

¹³³ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 82.

nia propagujące edukację teatralną: w Gdańsku – Centrum Edukacji Teatralnej, w Poznaniu – Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, utworzono program „Konfrontacji Teatralnych”, przemianowany później na Biennale Sztuki dla Dziecka, a wyrosły z potrzeby porównywania i wymiany doświadczeń pomiędzy różnymi ośrodkami w kraju.

Samulczyk-Pawluk, na podstawie wypowiedzi działaczy, artystów i badaczy teatru, wyróżniła następujące koncepcje teatru szkolnego funkcjonujące w okresie PRL-u¹³⁴:

1. Artystyczna – postulowała ona w przygotowywaniu spektaklu dominującą rolę nauczyciela, który odpowiadał za staranną rekrutację aktorów, najlepiej było, gdy dobierał ich spośród dzieci zdolnych, oprawę sceniczną zaś, muzykę, choreografię powierzał fachowcom; najważniejszym celem pracy z młodzieżą był bowiem sukces artystyczny.
2. Dydaktyczno-wychowawcza – wedle niej w pracy nad przedstawieniem liczył się nie tyle efekt końcowy – przedstawienie, ile sam proces przygotowywania, traktowany jako niezależny i który, dostarczając uczniom i nauczycielowi radości i satysfakcji, był jednocześnie naczelnym celem wychowawczym. Rolą nauczyciela było tu nie autorytarne przewodzenie, ale inspirowanie twórczości dziecięcej, zachęcanie do pracy zespołowej, ponoszenia odpowiedzialności za wysiłek grupy.
3. Teatralna zabawa w teatr – głosiła, iż działalność teatralna w przypadku uczniów związana być powinna z zabawą – podstawową czynnością dziecka. Jako taka stymuluje ona bowiem rozwój osobowości dziecięcej, sprzyja poznawaniu siebie i innych, uczy empatii, rozwija emocje, wyobraźnię, kreatywność, buduje poczucie pewności siebie.

W tej koncepcji widz powinien być partnerem zabawy i jej współtwórcą, podobnie zresztą jak nauczyciel. Paradoksalnie ta koncepcja teatru, nie zabiegającego praktycznie o sukcesy i nagrody, często prowadziła do realizowania spektakli na bardzo wysokim poziomie artystycznym, uzyskujących czołowe lokaty w przeglądach teatrów szkolnych (potwierdzają to sukcesy Zofii i Zbigniewa Wójcików w ogólnopolskich konkursach teatralnych). Do dziś ta właśnie koncepcja, jako najciekawsza z punktu widzenia wychowania, cieszy się największą popularnością w szkolnym środowisku teatralnym. Nawiązuje ona w szerszym planie, jak można sądzić, także do bardziej uniwersalnej idei „teatru poszukującego”, o którym pisze Krystyna Milczarek-Pankowska, a którego istotą jest interaktywność, powrót do wspólnego przeżywania, rytuału, z którego teatr jako

¹³⁴ Tamże, s. 86–90.

sztuka się narodził. Aktor nie odgrywa tu po prostu postaci ze scenariusza, lecz jest na scenie, jest sobą, widz zaś jest współtwórcą¹³⁵.

Lata dziewięćdziesiąte wraz ze zmianą ustrojową i wolnością polityczno-społeczną przyniosły jednocześnie niekorzystne dla placówek budżetowych zmiany, wynikające z procesów urynkwienia gospodarki. Wiele placówek teatralnych zlikwidowano, zredukowano etaty instruktorów, funkcje pełnione niegdyś przez domy kultury musiały przejąć szkoły, a odpowiedzialność za proces wychowania przez teatr zaczęła spoczywać głównie na nauczycielach. Problemy nie zakończyły jednak działalności teatralnych aktywistów i pasjonatów, rozwijających w różnych formach teatr szkolny. Ich zdaniem powinien on zajmować ważne miejsce w programach kształcenia i wychowania tworzonych w dzisiejszej, reformującej się szkole.

1.4.4. Formy teatralne dzisiaj

Koncepcja edukacji teatralnej w znaczeniu, jaki niegdyś nadała jej Miller¹³⁶, formułując jej cel jako wychowanie widza, który współdziała ze sceną, teatrem, widownią, znając i posługując się językiem teatru, opiera się na wychowaniu przez teatr i wychowaniu do odbioru sztuki teatralnej. Według Latoch-Zielińskiej proces ten można w związku z powyższym podzielić na dwie kategorie:

1. Ekspresyjną (w której znajduje wyraz ekspresja i twórczość uczniowska) – zespoły teatralne prowadzone w szkołach, placówkach kulturalno-oświatowych, warsztaty teatralne, widowiska, dramy, gry dramatyczne, recytacje, czytania z podziałem na role, happeningi.

2. Receptywną (która polega na przygotowaniu do odbioru sztuki teatru) – spotkania z ludźmi teatru: reżyserami, aktorami, oglądanie spektakli, dyskusje po spektaklach, udział w konkursach wiedzy o teatrze.

W tym miejscu omówię szerzej formy ekspresyjne, ponieważ, angażując w dużym stopniu całą osobowość wychowanków, to one właśnie wpływają w najbardziej znaczący sposób na rozwój młodych ludzi.

W ciągu bogatej historii teatru szkolnego powstało, zwłaszcza w początkach dwudziestego wieku, wiele form teatralnych, które dziś uznajemy za tradycyjne, równie wiele wyodrębniło się później i zostało opisanych w literaturze przedmiotu jako nowatorskie i inspirujące. Postaram się wskazać najważniejsze i najciekawsze formy, metody, techniki teatralne stosowane we współczesnej szkole

¹³⁵ K. Milczarek-Pankowska: *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 18–23.

¹³⁶ R. Miller: *Z rozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1968, nr 3, s. 136.

zarówno w ramach zdefiniowanego wcześniej „teatru na lekcji”, jak i „teatru po lekcjach”.

Teatralne działania rozumiane jako metoda kształcenia są stosowane dzisiaj zwłaszcza na lekcjach języka polskiego i zajęciach edukacji polonistycznej w klasach I – III. Do najprostszych, a zarazem tych najbardziej tradycyjnych, należą formy, które kształcą tak zwaną „kulturę żywego słowa”. Wymieniają je w swoim poradniku Anna i Zdzisław Wiechowcie, są to: głośne opowiadanie (gawęda), głośne czytanie, recytacje, czytanie z podziałem na role¹³⁷. Równie popularne są inscenizacje, o których szeroko pisali niegdyś na przykład Janina Awgulowa i Wacława Świętek¹³⁸, dostarczając konkretnego materiału egzemplifikacyjnego i wskazówek metodycznych i merytorycznych, które, pomimo upływu czasu, wciąż w sposób zaskakujący zachowują swoją aktualność.

Inscenizowanie rozumieją autorzy jako formę ćwiczeń w czytaniu, ale także szerzej – działaniu, przeżywaniu, integrowaniu się w grupie. Spełnia ono, ich zdaniem, „postulat zaspokajania naturalnego dążenia dziecka do ruchu i praktycznego działania”, może być „silnym bodźcem do osiągania przez dzieci lepszych wyników w zakresie czytania, pięknego mówienia, a nawet poprawnego pisanie”¹³⁹. Autorzy zauważają także, że praca nad inscenizacją ma charakter interdyscyplinarny – łączy zagadnienia z zakresu różnych przedmiotów nauki szkolnej: plastyki, muzyki, zajęć technicznych, wychowania fizycznego.

Inscenizację traktują oni jako metodę, formę pracy na lekcji, na przykład języka polskiego, ale i formę wychowania – przygotowywanie uroczystości szkolnej. W pierwszym przypadku traktują ją jako typową działalność lekcyjną, ćwiczeniową i dopuszczają możliwość wprowadzenia improwizacji, w drugim – sugerują konieczność starannego opracowywania materiału z wiernym odtwarzaniem ról przez uczniów według wcześniej opracowanego scenariusza, co może się odbywać jedynie po lekcjach. Jak można sądzić, podobne rozumienie terminu inscenizacja funkcjonuje w dydaktyce także dzisiaj. Rozumie się ją i jako odtwórcze przedstawianie opanowanych wcześniej pamięciowo partii tekstu dramatu, i jako improwizowanie dialogów w ramach przygotowanego scenariusza¹⁴⁰.

Do nowocześniejszych form pracy, sytuujących się w grupie metod aktywizujących i problemowych – najbardziej popularnych w dzisiejszej szkole, należą z kolei gry dramatyczne. Termin ten stosowany jest na określenie „działań

¹³⁷ A. Z. Wiechowcie: *Poradnik dla wychowawców...*, dz. cyt., s. 116 – 122.

¹³⁸ J. Awgulowa, W. Świętek: *Inscenizacje w klasach I – IV*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1964. Zob. także: J. Awgulowa: *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje...*, dz. cyt.

¹³⁹ Tamże, s. 5.

¹⁴⁰ Por. T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 109 – 110.

ekspresyjno-mimetycznych wśród dzieci i młodzieży. Celem gier jest wydobywanie z uczestników tych możliwości, które czynią ich aktywnymi i twórczymi¹⁴¹. W „grze” nie idzie o naśladowanie teatru zawodowego, lecz o wyzwolenie twórczej aktywności. „Grą” może być krótkie ćwiczenie ruchowo – głosowe albo też dłuższe przedstawienie. Warunkiem jest tu samodzielność młodzieży rozwiązującej dany problem własnymi środkami.

Zdaniem autora niniejszej rozprawy gra dramatyczna jako stosunkowo proste, zabawowe ćwiczenie i forma przekładu intersemiotycznego stanowi przygotowanie do dłuższych wypowiedzi teatralnych. Uczy ona elokwencji ciała i przygotowuje do umiejętnego wykorzystania przestrzeni scenicznej. Po dokładnym poznaniu tekstu literackiego, po próbie określenia cech charakteru postaci, zrozumieniu motywów ich działania i dążeń, uczeń jest w stanie przedstawić zachowanie się bohaterów oraz ułożyć przypuszczalną rozmowę między nimi¹⁴².

Znawca tematu Stanisław Rzęsikowski, proponuje stosowanie następujących gier dramatycznych w zależności od wieku uczniów: klasa 0 – pantomima, klasy I-II – symulacje działań typowych dla sytuacji szkolnych, klasa III – inscenizacje baśni, klasa IV – gry dramatyczne w oparciu o teksty poetyckie, starsze klasy – drama¹⁴³. Z kolei Lidia Rybotycka tak podsumowuje wartości wychowawcze gier dramatycznych: „Samodzielność w myśleniu, działaniu i kształtowaniu własnych postaw cechuje ludzi dojrzałych i twórczych. Zdobycie tych wartości jest sprawą wychowania. Już dziecku, a potem młodzieży trzeba stwarzać warunki, w których może myśleć, oceniać, szukać, rozwiązywać, działać. Samodzielne i twórcze zachowanie nie jest bowiem gotową wartością, która przychodzi z wiekiem, ale rezultatem podejmowanego od dziecka treningu”¹⁴⁴.

Do jednej z ciekawszych metod stosowanych w pracy z młodzieżą, którą można potraktować jako odmianę gier dramatycznych lub też rodzaj inscenizacji zalicza się na przykład sąd inscenizowany, w którym uczniowie odgrywają role oskarżonych, oskarżycieli, obrońców, sędziego, świadków – słowem odtwarzają przebieg rozprawy sądowej. W ten sposób głębiej wnikają w znaczenie i problematykę omawianego tekstu literackiego. Sąd może być wesołą zabawą, może przemienić się w konstruktywną dyskusję, może być wyłącznie inscenizacją lub sięgać głębiej i stanowić twórcze ujęcie danego problemu. Zawsze jednak

¹⁴¹ Tamże, s. 110.

¹⁴² Zob. E. Szymik: *Gry dramatyczne formą kształcenia sprawności językowej uczniów*. „Język Polski w Szkole dla klas IV-VIII” 1993/4, z. 1 – 2, s. 54.

¹⁴³ Por. S. Rzęsikowski: *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Cz. 2. *Formy teatralne na gruncie szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1992, s. 298.

¹⁴⁴ L. Rybotycka: *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976, s. 23.

jego celem jest uświadomienie uczestnikom szeregu spraw, które na pierwszy rzut oka trudno dostrzec lub zrozumieć w tekście literackim¹⁴⁵.

Innym ciekawym pomysłem aktywizującym młodzież są zaproponowane i opisane przez Latoch-Zielińską „warsztaty teatralno-literackie”¹⁴⁶ oparte na koncepcji Francuskiej Szkoły Twórczej. Ich celem jest dokonywanie przez uczniów transformacji tekstów literackich na scenariusze widowisk teatralnych, w toku której młodzież analizuje i interpretuje teksty, odkrywa ich symbolikę, właściwości kompozycji, ukryte znaczenia. Praca redakcyjna odbywa się tu w zespołach na zasadzie „burzy mózgów”; pomysły rodzą się w wyniku dyskusji, zajęć twórczych i komunikacyjnych, które wymagają często wyjścia ze szkolnej ławy, włączają bowiem do ćwiczonych umiejętności pisanie – rozwijanie wyobraźni, kreatywności, ekspresji, empatii.

Formą pracy nowatorską, która przeciwstawia się tradycyjnym metodom jest z pewnością, niezwykle inspirująca współcześnie, drama. Sam termin pochodzi od łacińskiego słowa „drao” oznaczające: „działam”, „usiłuję”. Krystyna Milczarek-Pankowska, wybitna znawczyni dramy, pisze, iż metoda ta często jest utożsamiana z grami dramatycznymi, aczkolwiek niesłusznie. „To ostatnie określenie (...) jest bowiem zbyt wąskie i nie ogarnia całej istoty omawianej metody”¹⁴⁷. Podstawą dramy jest wrodzona skłonność do naśladownictwa i wyobrażenia sytuacyjna, którą posiada każdy bez wyjątku człowiek i w ten sposób wyposażony jest w naturalne predyspozycje dramowe. Gry dramatyczne to zabawy, gry o określonych regułach, środki realizacji określonych celów. Drama jest pojęciem szerszym i głębszym, wywodzonym z myśli Montaigne’a, według którego dziecko nie powinno powtarzać, lecz odgrywać zdaną lekcję. Spontaniczne odgrywanie różnych ról jest w metodyce opartej na dramie traktowane jako umożliwiające zapamiętywanie i rozumienie różnych, nawet najtrudniejszych treści edukacyjnych. Podstawą zdobywania wiedzy jest bowiem nie czytanie lub słuchanie, lecz doświadczanie, działanie, wchodzenie w role.

Istotę dramy wyłożył w swojej słynnej książce pt. *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* Brian Way¹⁴⁸, łącząc wchodzenie w role z podstawowymi czynnościami uczenia się. W opinii autora uczestnik dramy powinien działać bez scenariusza, nie uczyć się swojej roli na pamięć, lecz improwizować. Tworzy się w ten sposób spektakl „na żywo”, korzystający z siły własnej wyobraźni i kreatywności. Uczestnik wyraża gestem, ciałem, mimiką wszystko to, co czuje, ob-

¹⁴⁵ T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 108.

¹⁴⁶ M. Latoch-Zielińska: *Warsztaty teatralno-literackie w praktyce szkolnej*, dz. cyt., s. 47–62.

¹⁴⁷ K. Milczarek – Pankowska: *Drama na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1986, nr 1 (231), s. 34.

¹⁴⁸ B. Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, dz. cyt., 1995, s. 17–25.

serwuje i przeżywa. Podaje własne sposoby rozwiązywania poruszanych w procesie dydaktycznym problemów¹⁴⁹.

Różnica pomiędzy teatrem i dramą jest taka, że istota teatru zasadza się na komunikacji między sceną a widownią, gdy tymczasem w dramie liczą się doświadczenia i przeżycia samych uczestników.¹⁵⁰ Pankowska formułuje to tak, że w dramie w ogóle nie idzie o efekt artystyczny, lecz o realizowanie celu wychowawczego. „Drama nie jest aktorstwem, chociaż odwołuje się do wchodzenia w rolę”¹⁵¹ – pisze autorka. Mogą w niej brać udział wszystkie dzieci, niezależnie od umiejętności aktorskich. Nie ma tutaj powtarzania roli, ćwiczeń, prób – wszystko jest improwizowane. Teoretycy dramy, wśród nich autor niniejszej rozprawy, podają liczne techniki oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych oparte na tej metodzie, takie jak: rzeźba, płaszcz eksperta, stopklatka, żywy obraz, film, muzeum, i inne oraz szczegółowo doprecyzowują metodyczne sposoby ich stosowania w konkretnych sytuacjach dydaktycznych¹⁵².

Do kategorii tak zwanego „teatru po lekcjach” zalicza się, w przeciwieństwie do omówionych wyżej form teatralnych realizowanych jako immanentne składniki obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych na poszczególnych przedmiotach, zwłaszcza zaś na lekcjach języka polskiego, wszelkie pokazy spektakli, programów, imprez okolicznościowych przygotowywanych przez koła zainteresowań, świetlice, biblioteki szkolne. Mogą one przyjmować różne formy teatralne. Wśród nich Samulczyk-Pawluk wyróżnia jako najciekawsze i najbardziej atrakcyjne dla młodzieży następujące:

1. Teatr samorodny – spontaniczny teatr uczniowski opierający się na zabawie bez udziału dorosłych. Samorodnie rodzi się on w dziecięcych umysłach, powstaje bez ingerencji nauczycielskiej. Nie wymaga oprawy scenicznej, kostiumów i dekoracji, opiera się na improwizacji. Panuje w nim wymienność ról: widzowie stają się spontanicznie aktorami, aktorzy zaś widzami, kiedy obserwują grę kolegów, każdy może być reżyserem. Teatr samorodny zainicjował w wersji zuchowej Aleksander Kamiński.
2. Teatr lalek – teatr łączący cechy dramatyczne z plastyką, techniką. Obejmuje takie etapy tworzenia przedstawienia jak: projektowanie, wykonywanie, ożywianie lalek, który to proces w niezwykle stopniu integruje uczestników. Teatr lalkowy buduje świat w miniaturze i poprzez niego pozwala dziecku odkrywać świat zewnętrzny. Najistotniejszą rolę odgrywa tu lalka, która,

¹⁴⁹ K. Chrzęszcz: *Istota i funkcja dramy*, „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 12, s. 18–19.

¹⁵⁰ A. Pruszkowska: *Drama i teatr – czy to krewniacy?* „Drama” 2006, z. 51, s. 3–5.

¹⁵¹ Cyt. za: T. Samulczyk – Pawluk: *Edukacja teatralna ...*, dz. cyt., s. 113.

¹⁵² Zob.: E. Szymik: *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 31–39.

stanowiąc połączenie rzeczy i żywego człowieka, jest zawsze pewną metaforą. Teatr lalek przeznaczony jest głównie dla młodszych dzieci, ponieważ jest zbieżny ze spontanicznymi zabawami dziecięcymi, w których ożywione przedmioty odgrywają ważną rolę. Wielkim miłośnikiem teatru lalek był na przykład Jan Sztaudynger.

3. Teatr przedmiotów – dla niektórych jest to odmiana teatru lalek, jego fundamentem jest zespół przedmiotów, które wolą aktora, reżysera tworzą swój własny język, z pomocą którego komunikują się z publicznością. Teatr przedmiotów uczy dzieci wrażliwości estetycznej, doceniania wagi szczegółu, budzi wyobraźnię. Gotowych scenariuszy dla tego rodzaju spektakli dostarczają baśnie Andersena.
4. Teatr poezji – Urszula Wierzbicka widzi w tej formie twórczą inspirację i niepowtarzalność, gatunek ulegający – jak pisze – „ustawicznej ewolucji – zmienność jest jego wyznacznikiem formalnym. Obok słowa, równorzędne prawa (...) zyskuje plastyka, światło, elementy metaforycznej poetyckiej scenografii, muzyka”¹⁵³. Teatr ten poprzez formułę połączenia elementów różnych sztuk nazywany jest synkretycznym. Jego wartość dydaktyczna polega na zbliżeniu młodzieży, do której zwłaszcza jest adresowany, zarówno do poezji, jak i do sztuki w ogóle i przez to do korelacji oddziaływań w zakresie wychowania estetycznego. Dobrze jest, jeśli teatr poezji nie bazuje na gotowych, publikowanych scenariuszach, lecz tworzy w natchnieniu, w toku własnych twórczych dyskusji i refleksji czytelnicznych uczestników, swój własny, niepowtarzalny montaż poetycki.
5. Pantomima – inaczej teatr ruchu, rezygnuje ze słowa jako medium, koncentrując się na gestach, mimice, choreografii. Jego istotą jest przeświadczenie, iż każde ludzkie uczucie, myśl, stan można wyrazić za pomocą gestu. Tworczy jest tu udział nie tylko aktora, ale także widza, ponieważ teatr ruchu to najbardziej umowny rodzaj teatru, w którym największą rolę pełni wyobraźnia i umiejętność odczytywania znaków, symboli.
6. Teatr plastyczny – kolejna nowatorska forma teatralna, która rezygnuje ze słowa na rzecz poszukiwania nowych środków wyrazu. Tworzy spektakle z pogranicza teatru i sztuki kinetycznej, happeningu, obrzędu, czasem cyrku, obalając bardzo często normy i uznane wartości estetyczne. Panuje w niej pomieszanie sztuk i całkowita swoboda twórcza. Zamiast scenariusza rządzi tu przypadek, alogiczność, niefabularność i nieskończoność. Podstawowym

¹⁵³ U. Wierzbicka: *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 10.

materiałem pozostaje tworzywo plastyczne, zalicza się do niego także ciało ludzkie.

7. Teatr propozycji – według Wierzbickiej jest to „dialog sceny z widownią na tematy społecznie ważne”¹⁵⁴. Kluczowy jest w nim element dyskusji, ponieważ spektakl jest pretekstem do ukazania na scenie ważnych, trudnych, budzących sprzeczne opinie problemów. Wykorzystuje się w tym celu własne scenariusze lub utwory klasyczne odczytane na sposób współczesny. Reżyseria przedstawienia i dobór repertuaru powinien w całości spoczywać w rękach młodzieży.
8. Teatr małych form – tę formę wyróżnić można jako gatunek najbardziej reprezentatywny dla całego teatru szkolnego¹⁵⁵. Polega ona na organizowaniu przedstawienia łączącego różne artystyczne tworzywa: wiersze, piosenki, monologi, dialogi, wywiady, utwory muzyczne, taniec, pantomimę. Słowo nie pełni tu roli dominującej, wszystkie elementy spektaklu funkcjonują na zasadzie równorzędnej. Jedną przemyślaną koncepcją łączy w małej formie teatralnej pracę różnych szkolnych kół zainteresowań: tanecznego, recytatorskiego, plastycznego, muzycznego, pracujących na wspólny efekt. Liczy się pomysł, wokół którego zbudowana zostaje cała dramaturgia zdarzeń oraz zamiast tradycyjnego układu fabularnego – operowanie skrótem, symbolem, metaforą.

Wspomniane wyżej współczesne formy teatralne nie stanowią wyczerpującego, kompletnego zestawienia. Można by je uzupełniać, wymieniając chociażby: „teatry przy stoliku”, minispektakle, „teatry w żywym planie”, kabarety, estrady słowno-muzyczne i inne. Także podział na „teatr na lekcji” i „teatr po lekcjach” nie służy dokonywaniu sztywnych klasyfikacji, a jedynie prowadzi do wniosków, jakie formy pracy teatralnej z młodzieżą są stosowane najchętniej. Często bywa we współczesnych szkołach, iż w jednym przedstawieniu twórczy uczniowie ze swym nauczycielem potrafią łączyć ze sobą różne formy teatralne, tworząc oryginalne, prawdziwie niepowtarzalne spektakle.

Reasumując powyższe rozważania, należy zaakcentować istotę dramy w procesie wychowania. Jest to metoda, która bardzo dobrze sprawdza się w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ pozwala uczniom nie tylko przyswajać wiedzę, ale i doświadczać. Sprzyja ona rozwijaniu wyobraźni i kreatywności. Kreatywność tę wyzwala fakt, że uczniowie nie powielają gotowego scenariusza, lecz improwizują, wykorzystując gesty i mimikę.

¹⁵⁴ Tamże, s. 15.

¹⁵⁵ Tamże, s. 18–21.

Ponadto metoda dramy kształtuje umiejętność współpracy w grupie, a także rozwija u uczniów poczucie empatii. Dodatkowo uczy analizy własnego postępowania i otwiera na drugiego człowieka, przez co ułatwia zrozumienie jego zachowań i nawiązanie z nim kontaktu. W procesie dydaktyczno-wychowawczym drama staje się również metodą konstruktywnego i twórczego rozwiązywania problemów oraz poszukiwania własnych wyborów i rozwiązań.

Jak dowodzą literatura przedmiotu i własne doświadczenia autora, za techniki, które najlepiej sprawdzają się w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej, można uznać: rysunki, scenki improwizowane, etiudy pantomimiczne, rzeźby, stop – klatki oraz pisanie.

Baśń i jej dramowa interpretacja

2.1. Baśń w ujęciu literaturoznawczym

Baśń w ujęciu autorów *Słownika terminów literackich* jest to „niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych”¹⁵⁶. To również „opowiadanie o treści fantastycznej”¹⁵⁷.

Specyfika tego gatunku polega również na tym, że jest on chętnie adaptowany przez reżyserów teatralnych i filmowych, a także dzieci w sytuacjach codziennych spontanicznie wchodzą w role ulubionych bohaterów baśniowych.

Bruno Bettelheim określa ją mianem „elementarza, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarza napisanego w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”¹⁵⁸.

Przywołując rozważania Stefanii Wortman¹⁵⁹, można wyróżnić dwa rodzaje baśni: historie bogate w wątki ludowe oraz opowieści będące wytworem wyobraźni ich autorów.

Baśń „powstała z ludowej tradycji ustnych przekazów”. Dowodzi tego sama etymologia słowa „baśń”, które oznacza „gadanie”. Przyczyniło się to do tego, że ta sama baśń mogła różnić się w zależności od kraju, w którym była przekazywana. Z biegiem czasu ludzie zaczęli spisywać baśniowe historie.

¹⁵⁶ Baśń. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 47. Por. S. Frycie: *Baśń*. W: S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, W. Bojda: *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2007, s. 36–37; G. Leszczyński: *Baśń, bajka magiczna*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka i G. Leszczyński. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2002, s. 31–33.

¹⁵⁷ W. Boryś: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005, s. 22. Por. S. Sierotwiński: *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 39.

¹⁵⁸ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T.2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, rewers okładki.

¹⁵⁹ S. Wortman: *Baśń w literaturze i życiu dziecka. Co i jak opowiadać?* Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1958.

Ten gatunek epicki zmieniał się na przestrzeni wieków, a jego rodowody sięgają prehistorii kultury. Za jej kolebkę uznaje się Indie.

Baśń, zanim zaczęła funkcjonować jako gatunek literacki, nie tylko odzwierciedlała wierzenia w istnienie zjawisk nadprzyrodzonych, ale również sięgała do folkloru. Początkowo była kierowana dla dorosłych, jednak prędko upowszechniła się wśród najmłodszych.

Prekursorem baśni w kulturze francuskiej był Charles Perrault (1697 r.), natomiast w kulturze germańskiej – bracia Grimm (1812 r.).

Pierwsi autorzy opracowań baśni dokonywali cenzury treści, dopasowując utwór do percepcji dziecięcej i rezygnując z brutalnych opisów wydarzeń.

Friedrich von der Leyen w swoim tekście, opublikowanym na łamach „Pamiętników Literackich”, określił baśnie mianem „miłego wychowawcy”¹⁶⁰.

2.2. Baśń w ujęciu pedagogicznym

Baśnie dostarczają uczniom edukacji wczesnoszkolnej wzorce sposobów rozwiązywania problemów, bowiem zawierają „bogactwo i głębię przekraczające możliwości nawet najbardziej wyczerpującej analizy dyskursywnej”¹⁶¹. Ilustracja problemów pojawiających się w baśniach jest bliska percepcji dziecka. Maria Tyszkowa w tekście *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, który stanowi część książki *Baśń i dziecko*, stwierdza, że lektura baśni jest dla wychowanków atrakcyjna, przede wszystkim dla tych w wieku 5–11 lat. We wskazanym okresie baśni wszechstronnie stymuluje rozwój dziecka. Dzieje się tak za sprawą tego, że „przeżycia doznawane w kontakcie z literaturą baśniową wywierają silny wpływ na kształtowanie przeżyć uczuciowych, modelowanie postaw, ustosunkowanie wobec świata itp.”¹⁶²

Bruno Bettelheim w swoim ważnym dziele określił baśnie mianem „cudownych i pożytecznych”. Trafność tych słów następująco uzasadniła Alicja Baluch: „ich cudowność polega na tym, że są w stanie przemawiać językiem wyobraźni, obrazów, w których ucieleśniają się różne fantazje dziecka, życzeniowe – w postaci dobrej wróżki, niszczycielskie – w obrazie złej czarownicy, lękowe – w kształcie żarłocznego wilka. (...) Te baśniowe obrazy są pożyteczne, bo mogą uwolnić dziecko od chaosu emocji, uporządkować sprzeczne uczucia i sprawić, że malec, «przyglądając się im z bliska», doznaje uczucia ulgi i oczyszczenia»¹⁶³.

¹⁶⁰ F. von der Leyen: *Mit i baśń*. „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 1, s. 308.

¹⁶¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 64.

¹⁶² M. Tyszkowa: *Baśń i jej recepcja przez dzieci*. W: *Baśń i dziecko*. Wstęp, wybór i oprac. Halina Skrobiszewska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1978, s. 151.

¹⁶³ A. Baluch: *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1996, s. 17.

Baśnie ułatwiają realizację jednego z najbardziej kluczowych zadań szkoły, do którego należy tworzenie całościowego obrazu świata. Umożliwia to młodemu wychowankowi znalezienie swojego miejsca wśród rówieśników, bowiem „doświadczenia przeżyte w toku słuchania baśni mają (...) znaczenie uspołeczniające”¹⁶⁴. Nie dziwi więc, że baśnie znalazły się w podstawie programowej kształcenia ogólnego z zakresu wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Podstawa ta wyraźnie dookreśla zadania szkoły, a wśród nich pojawia się „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym”¹⁶⁵. Tak przedstawione zadania korespondują z dramą, która wykorzystuje naturalną skłonność dziecka do zabawy, przez co ułatwia naukę. Potwierdza to Renata Stefańska-Klar, pisząc: „dzieci uczą się wykonywać to, czego same nie byłyby w stanie zrobić z uwagi na zbyt słaby rozwój poznawczy czy emocjonalno-społeczny”¹⁶⁶.

2.2.1. Funkcje baśni

Baśń spełnia wiele funkcji. Jedną z nich jest funkcja ludyczna, a zatem dostarczenie odbiorcom „mądrej” rozrywki. Inną jest funkcja kompensacyjna, umożliwiająca dziecku przeżycie przygód, których nigdy nie doświadczyłoby w realnym życiu. Co za tym idzie, baśń dostarcza emocji, których czytelnikom brakuje. „Dziecko, identyfikując się z bohaterem baśni, niejako żyje przez chwilę jego życiem – razem z nim przeżywa, stara się, walczy ze złem, na końcu wygrywa”¹⁶⁷.

Kolejną, istotną funkcją baśni, jest funkcja eskapistyczna. Pozwala ona na ucieczkę od codziennych zmartwień, jednak ta „pozorna ucieczka w świat baśni może (...) być sposobem na odszukanie sensu w otaczającym, jakże skompli-

¹⁶⁴ W. Rutka: *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 2(24), s. 31.

¹⁶⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. z 2017 r. poz. 356), załącznik nr 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, s. 16.

¹⁶⁶ R. Stefańska-Klar: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 149.

¹⁶⁷ E. Zawadzka, A. Rawa-Kochanowska: *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin, 2015, s. 165.

kowanym dla dziecka świecie”¹⁶⁸. Baśnie zatem – jak napisał John Ronald Reuel Tolkien – „oferują fantazję, uzdrowienie, ucieczkę i pociechę”¹⁶⁹. Pociecha ta wynika między innymi z faktu, że baśnie dostarczają czytelnikom wiarę w to, że zły los musi się odmienić.

Kolejną funkcją baśni jest funkcja terapeutyczna. Polega ona na tym, że odbiorcy dzieła mogą utożsamiać się z bohaterami literackimi, dzięki czemu odnajdują gotowe rozwiązania swoich problemów. Baśń ułatwia również pokonanie własnych zahamowań, rozładowanie wewnętrznego napięcia oraz oswojenie różnego rodzaju lęków. Stanowi zatem rodzaj „katharsis”.

Ostatnią już funkcją baśni jest funkcja wychowawcza. W tym przypadku widać ogromny „udział historii baśniowych (...) w rozwoju moralnym dziecka”¹⁷⁰, do czego przyczynia się wyraźna hierarchia dobra i zła.

Interesująco o funkcji wychowawczej baśni pisze Bettelheim w pracy *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*. Autor stwierdza: „Zło przedstawia się w baśniach w sposób, który go nie pozbawia atrakcyjności – symbolizowane jest przez potęgę olbrzyma czy smoka, moc czarownicy, przebiegłość królowej w «Królewnie Śnieżce» – i często zyskuje chwilową przewagę. W wielu baśniach uzurpatorowi udaje się na pewien czas zająć miejsce bohatera – jak w przypadku niegodziwych sióstr w «Kopciuszku». Jeśli zanurzenie się w świat baśniowy przynosi pewne kształtujące doświadczenie moralne, to nie dlatego, że postać niegodziwa zostaje na końcu baśni ukarana, (...). Przeświadczenie, że zbrodnia nie popłaca, jest o wiele lepszym środkiem zapobiegawczym, toteż w baśniach postać niegodziwa zawsze ponosi klęskę”¹⁷¹.

Zdaniem Bettelheima, problem egzystencjalny, który stanowi najważniejszą dziedzicę życia, odpowiada sposobowi myślenia dzieci i ich wyobraźni, bowiem „postacie baśniowe nie są ambiwalentne”¹⁷², lecz wyraziste, czarno-białe. I mimo że zło pokazane jest jako atrakcyjne, to przecież zakończenie baśni wyraża zakodowaną w psychice dziecka potrzebę triumfu sprawiedliwości i karę dla złoczyńców. Świat jest na ogół zły, a baśnie dają nadzieję, że dobry człowiek może znaleźć dla siebie wyjście z trudnej sytuacji.

O tym, która z funkcji będzie dla dziecka najważniejsza, decydują emocje towarzyszące czytelnikowi w danej chwili.

¹⁶⁸ W. Rutka: *Wartości baśni...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁶⁹ J.R.R. Tolkien: *Drzewo i liść oraz MYTHOPEIA*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998, s. 49.

¹⁷⁰ A. Tychmanowicz: *Dawno, dawno temu... O roli baśni w wychowaniu i edukacji*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowskiej” 2018, vol. 3, s. 104.

¹⁷¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Warszawa:1996, s. 48.

¹⁷² Tamże, s. 48.

2.2.2. Wartości baśni

Nadrzędną cechą baśni jest to, że odzwierciedla ona walkę dobra ze złem, w której jedynym słusznym zwycięzcą jest dobro, zło zaś zostaje ukarane. Podobny porządek panujący w baśniowym świecie koresponduje ze sposobem oceny przez dzieci ludzkiego postępowania. „Kontrastowość stosowana do opisu baśniowych postaci i ich przeżyć pozwala wyraziście ukazać zasady moralne, typy ludzkich postaw i zachowań, ułatwia też dzieciom ich poznanie i różnicowanie”¹⁷³.

Bohaterzy baśni posiadają jednoznacznie dobre bądź jednoznacznie złe charaktery, a ich cechy podporządkowane są zasadzie „etyka równa się estetyka”. „Ekspozycja problematyki aksjologicznej, sugestywne ukazywanie takich przeciwstawnych cech ludzkich, jak dobro i zło, pracowitość i lenistwo, odwaga i tchórzostwo, szczodrość i skąpstwo itp., pomagają dziecku wybrać wartości pozytywne oraz kształtować jego zdolność do oceny własnego i cudzego postępowania”¹⁷⁴.

Dzięki temu, że autorzy baśni łączą ze sobą elementy realne z fikcyjnymi, dzieciom łatwiej jest oswoić się z różnymi obawami, między innymi z lękiem przed nieznanym.

Walorem baśni jest ich uniwersalizm, który przejawia się między innymi tym, że miejsce i czas akcji pozostają niedookreślone. Właściwość ta przyczynia się do lepszego zrozumienia przez dziecko wartości płynących z lektury tego gatunku epickiego.

Atrakcyjność baśni wynika również z faktu, że teksty te zawierają elementy cudowności i fantazji, które przejawiają się w obecności sił nadprzyrodzonych oraz magicznych postaci i przedmiotów.

Baśń dostarcza dziecku wielu emocji. W ten sposób „dziecko doświadcza silnych, a zarazem różnorodnych uczuć, uczy się więc niejako spotykania z własną uczuciowością oraz rozwijania coraz bardziej subtelnych odcieni emocjonalnych”¹⁷⁵. Ponadto „atmosfera emocjonalna cechuje się dużym nasyceniem różnych doznań, od strachu, współczucia, trwogi, obawy, żalu, krzywdy do uspokojenia, zadowolenia i radości”¹⁷⁶.

Tym, co wartościowe w baśniach, jest ich język symboliczny. Zawarte w niej symbole przedstawiają problemy, z którymi dzieci borykają się każdego dnia.

¹⁷³ A. Tychmanowicz: *Baśnie w wychowaniu i terapii dziecka*. W: *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 423.

¹⁷⁴ E. Konieczna: *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2005, s. 41.

¹⁷⁵ A. Gała: *Wychowywać przez baśń*. W: *W świecie dziecka*. Red. B. Lachowska, M. Grygielski. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 122.

¹⁷⁶ K. Hryniewicka: *Baśń w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2019, s. 30.

„Uniwersalny czy archetypowy wydzźwięk spełnia rolę ochronną wtedy, gdy trudno jest stanąć twarzą w twarz z osobistym problemem”¹⁷⁷.

Zatem słuszne wydają się słowa Urszuli Chęcińskiej, która określiła baśń mianem gatunku pedagogicznego¹⁷⁸, stanowiącego doskonały punkt wyjścia do kształcenia polonistycznego i wychowania estetycznego ucznia.

2.3. Przykłady dramowej interpretacji baśni

Różnorodność technik dramowych pozwala na urozmaicanie procesu wychowania. Dlatego też w niniejszym podrozdziale przedstawione zostały propozycje działań dramowych w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. Każda propozycja dotyczy innego problemu i prezentuje wybraną technikę dramową¹⁷⁹.

Tab. II.1. Przykłady zastosowań technik dramowych w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej dla rozwiązywania wybranych problemów

Rodzaj relacji interpersonalnych*	Technika dramowa
Agresja	Stop-klatka Scenka improwizowana w parach
Altruizm	Pantomima
Egoizm	Pomnik grupowy
Obojętność oraz brak wrażliwości na los innych	List
Odrzucenie oraz brak tolerancji	Wejście w rolę („role-play”) Wywiad („gorące krzesło”)
Odwet	Scenka improwizowana
Poczucie bezpieczeństwa	Rysunek
Poczucie wsparcia	Inscenizacja improwizowana
Tolerancja oraz akceptacja	Scenka improwizowana
Uraza	Rzeźba
Współdziałanie	Żywy obraz
Złośliwość	Inscenizacja improwizowana

* Szerzej na temat relacji interpersonalnych napisano w rozdziale III.

Źródło: opracowanie własne.

Wskazane jest zatem precyzyjne dookreślenie pojęć kluczowych dla tego podrozdziału.

¹⁷⁷ B. Brun: *Zastosowanie baśni w psychoterapii*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole Duszy*. Warszawa: Jacek Santorski, 1995, s. 43–44.

¹⁷⁸ Por. U. Chęcińska: *Baśń jest gatunkiem pedagogicznym*. W: *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*. Red. U. Chęcińska. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2016, s. 7.

¹⁷⁹ W przypadku dramowej interpretacji baśni „rzeźba” przyjmuje wymiar dynamiczny z uwagi na konieczność projektowania gestu.

AGRESJA

W podręczniku *Psychologia akademicka* widnieje następująca definicja agresji: „zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi”¹⁸⁰. U jego podłoża może leżeć frustracja. Agresja ma charakter zachowań impulsywnych, które mogą przybierać formę fizyczną lub werbalną. Może być skierowana przeciwko drugiej osobie lub samemu sobie, wtedy można mówić o tzw. autoagresji.

Szkółą jest terenem codziennych oddziaływań wychowawczych na uczniów, dlatego też warto wykorzystać tę możliwość wpływu na zmianę postaw i zachowań dzieci oraz wzmocnienie u nich własnego „ja” po to, aby ustrzegły się na przykład przemocy i agresji.

W podrozdziale pod słowem nauczyciel kryje się autor pracy.

stop-klatka

Wybrani uczniowie mają za zadanie przygotować znaczącą scenkę z życia tytułowego bohatera baśni *Brzydkie Kaczątka*. Scenka ma odnosić się do tego fragmentu utworu, w którym prześladowcy (kury, kaczki) przejawiają agresję fizyczną i werbalną, na przykład pastwią się nad Kaczątkiem: „Ale zarówno kaczki, jak i kury dziobały, potraçały, kopały i wyśmiewały brzydkie kaczątka.”¹⁸¹

Na umówiony wcześniej znak (np. klaśnięcie) uczniowie zastygają w bezruchu (stop-klatce). Następnie nauczyciel zadaje pytania osobie odgrywającej rolę Kaczątka. Pytania mają na celu lepsze zrozumienie emocji targających bohaterem.

Oto przykładowy zestaw pytań i przewidywanych odpowiedzi (na przykład w scenie prezentowanej przez jedną z grup):

- Kim jesteś? (Jestem Kaczątkiem).
- Co teraz czujesz? (Czuję się źle, czuję żal).
- Czego byś pragnął? (Żebyście przyjęli mnie do siebie).

scenka improwizowana w parach

Dla zilustrowania zjawiska agresji metodą dramy można również wybrać technikę scenki improwizowanej w parach oraz baśń *Czerwony Kapturek*, w której wilk atakuje Czerwonego Kapturka. Technika ta umożliwia pogłębienie poczucia więzi między postaciami oraz zrozumienie motywacji ich postępowania.

¹⁸⁰ *Psychologia akademicka: podręcznik*. T. 2. Red. nauk. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 356.

¹⁸¹ H.Ch. Andersen: *Baśnie*. Przekład S. Beylin, J. Iwaszkiewicz. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 1988, s. 133.

Uczniowie dobierają się w pary, przy czym jeden uczeń wciela się w rolę wilka, a drugi udaje babcię. Pierwszy z nich pozoruje, że krzywdzi drugiego.

ALTRUIZM

Wincenty Okoń przez pojęcie altruizm rozumie „bezinteresowną życzliwość i troskę okazywane innym ludziom, życzliwe zainteresowanie ich sprawami, kłopotami i powodzeniem. (...) Jest cechą nabywaną od najwcześniejszych lat pod wpływem odpowiedniego oddziaływania wychowawczego, gdy dzieci dowiadują się o potrzebach innych ludzi, gdy się uczą pomagać innym, stawać w obronie słabszych, a zarazem pokonywać własne skłonności egoistyczne”¹⁸².

Zbliżoną definicję podaje również Lidia Wiśniakowska w *Słowniku wyrazów obcych*. Jej zdaniem altruizm oznacza „kierowanie się w swym postępowaniu dobrem innych, bezinteresowną gotowość do poświęceń”¹⁸³. Podobna postawa wzbudza w osobie obdarowanej pomocą poczucie bezpieczeństwa.

Życie w grupie niejednokrotnie wymaga poświęceń i otwarcia się na problemy innych. Dobrze widziane jest także dzielenie się różnego rodzaju „dobrami”. Wszystko to odnosi się do pojęcia altruizmu. W celu omówienia tego zagadnienia zostały zaprezentowane: pantomima oraz fragment baśni *Dary Wróżki*¹⁸⁴, w którym opisana zostaje scena dzielenia się wodą ze staruszką. Pantomima ma wpływ na rozwój języka ciała ucznia oraz jego wyobraźnię.

pantomima

W pantomimie biorą udział dwie uczennice-ochotniczki. Pierwsza z nich – będąca wróżką w przebraniu staruszki – gestem pokazuje drugiej, że jest spragniona. Druga uczennica po chwili zastanowienia, czy podzielić się ze staruszką czystą wodą niesioną w dzbanie, gestem ilustruje swoją uprzejmość.

EGOIZM

Egoizm – zgodnie z definicją pojawiającą się w Słowniku języka polskiego – to „postawa człowieka myślącego wyłącznie o sobie, kierującego się jedynie własnym interesem ze szkodą innych”¹⁸⁵.

¹⁸² W. Okoń: *Altruizm*. W: tegoż: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 26.

¹⁸³ L. Wiśniakowska: *Altruizm*. W: tejże: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 13.

¹⁸⁴ Ch. Perrault: *Najpiękniejsze baśnie, najwięksi bajkopisarze*. Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1992, s. 25–40.

¹⁸⁵ *Egoizm*. W: *Słownik języka polskiego*. T.1. Red. M. Szymczak. Warszawa: PWN, 1978, s. 517.

Rzeczywistość szkolna nie raz pokazuje, że dzieci, nawet te uczące się w młodszych klasach, przyjmują postawy egoistyczne. W rywalizacji o miejsce w klasie czy o uznanie nauczyciela i rówieśników uczniowie skupiają uwagę na sobie i na swoich osiągnięciach. Chcąc dobrze wypaść na tle innych, czasem niechętnie pomagają kolegom, co przejawia się chociażby brakiem chęci pożyczania pomocy szkolnych. Myśleniem o sobie charakteryzują się rodzice (a zwłaszcza macocha) Jasia i Małgosi, bohaterowie baśni braci Grimm. Scena wyprowadzenia dzieci do lasu i porzucenia ich tam po to, by mieć co jeść, warta jest zaprezentowania na lekcji w formie pomnika grupowego.

pomnik grupowy

Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Każda grupa otrzymuje zadanie przedstawienia innego fragmentu baśni *Jaś i Małgosia* w postaci nieruchomych pomników grupowych. Temat scenki znany jest jedynie nauczycielowi oraz tej grupie, która ma ją zilustrować. Podczas prezentacji pomnika przez jedną z grup pozostali uczniowie próbują odgadnąć jego sens.

Budowanie pomników grupowych polega na pracy zbiorowej ukierunkowanej poleceniem nauczyciela. Każda z grup otrzymuje kartkę z poleceniem związanym zazwyczaj z konkretnym fragmentem książki, Zadaniem uczniów budujących pomnik jest ukazanie za pomocą ekspresji ciała, ale w sposób statyczny (pomnik nie może się ruszać) określonej sytuacji z omawianego utworu.

OBOJĘTNOŚĆ ORAZ BRAK WRAŻLIWOŚCI NA LOS INNYCH

Obojętność to „termin znaczeniowo bliski neutralności; bodziec obojętny to taki, który nie wywołuje reakcji warunkowej, jest neutralny w stosunku do niej”¹⁸⁶.

Jednym z ważnych elementów funkcjonowania w każdej grupie jest zwracanie uwagi na problemy innych i niepozostawanie wobec nich obojętnym. Podczas lekcji dramowej zagadnienie to można zaprezentować, przywołując baśń *Dziewczynka z zapalkami* i wykorzystując formę listu jako technikę dramową. List bowiem przybliży uczniom bohatera literackiego oraz jego tajemnice, poza tym pozwala zrozumieć motywy jego postępowania.

¹⁸⁶ A.S. Reber, E.S. Reber: *Obojętność*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2005, s. 453–454.

list

Uczniowie otrzymują polecenie wcielenia się w postać Dziewczynki z zapłakami i napisania listu do babci, która przybyła po nią z nieba na jej prośbę.

Oto przykładowa wypowiedź uczennicy klasy trzeciej szkoły podstawowej:

„Kochana Babciu!

Jestem zupełnie sama, jest mi zimno i źle.”

Podczas lekcji należałoby uwrażliwić młodych wychowanków na los drugiego człowieka, kładąc nacisk na brak zainteresowania przechodniów na ulicy z baśni Andersena.

ODTRĄCENIE ORAZ BRAK TOLERANCJI

Według Arthura S. Rebera i Emily S. Reber odrzucenie to „niepowodzenie lub odmowa asymilacji bądź też przyjęcia”¹⁸⁷. Zdarza się, że odrzucenie wiąże się z ignorowaniem jakiejś osoby, które może objawiać się lekceważeniem kogoś lub celowym pomijaniem. Odrzucenie to „niebywale wpływa na poczucie własnej wartości (...), powoduje największe uczucie izolacji”¹⁸⁸.

Analizując *Brzydkie Kaczątko*, warto zwrócić uwagę na ważną kwestię pojawiającą się w tej baśni. Chodzi tu o odrzucenie przez grupę oraz brak tolerancji. Omawiając te problemy warto sięgnąć do techniki „wejścia w rolę”, którą można uzupełnić o „technikę wywiadu”.

Zastosowanie role-play pozwala uczniowi postawić się w sytuacji osoby odrzuconej i odczuć, jak czuje się ktoś nieakceptowany przez otoczenie. Doświadczenie to umożliwi spojrzenie na osobę odrzuconą z innego punktu widzenia.

Wywiad natomiast stwarza okazję do nakreślenia dokładnego portretu psychologicznego bohatera, a co za tym idzie do poznania jego osobowości, świata wartości i przeżyć. To może przełożyć się na pogłębioną autoanalizę jednostki.

wejście w rolę („role-play”) oraz wywiad („gorące krzesło”¹⁸⁹)

Uczeń-ochotnik, chcący wcielić się w rolę głównego bohatera baśni, wychodzi na środek klasy. Stojąc na środku klasy, „kaczątko” jest popychane przez kolegów z klasy.

¹⁸⁷ A.S. Reber, E.S. Reber: *Odrzucenie*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2005, s. 467.

¹⁸⁸ M. Skura, M. Lisicki: *Na progu. Ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014, s. 23.

¹⁸⁹ Terminu tego używa A. Dziedzic, autorka książki *Drama a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 1999, s. 31.

Następnie uczeń siada na krześle i wygłasza krótki monolog. Przykładowo: *Nazywam się Brzydkie Kaczętko. W dzieciństwie byłem trochę niezdarny i nikt nie chciał się ze mną bawić, nawet moi bracia. Byłem bardzo samotny i taki smutny, że często płakałem w nocy. Pewnego dnia postanowiłem uciec ze swojego podwórka...*

Po wygłoszeniu monologu uczniowie zaczynają zadawać bohaterowi pytania („technika wywiadu”), typu:

- Co czułeś, kiedy cię popychaliśmy?,
- Jak myślisz, dlaczego inni cię tak traktują?,
- Co możesz zrobić, by inni przestali cię w ten sposób traktować?

ODWET

Zgodnie z definicją pojawiającą się w *Słowniku współczesnego języka polskiego* odwet to „odwzajemnienie złem za wyrządzone zło, krzywdę; rewanż, zemsta”¹⁹⁰. Czasem dochodzi do sytuacji, gdy jeden uczeń, czując się skrzywdzonym przez klasowego kolegę, potrafi ukarać kompana ze szkolnej ławki.

Chcąc omówić z wychowankami problem brania odwetu, nauczyciel może odwołać się do baśni Charlesa Perraulta pt. *Dary Wróżki* oraz techniki scenki improwizowanej.

Scenka improwizowana

Uczniowie wcielają się w postacie leniwej Frani oraz zamienionej w grubą kobietę wróżki. Odtwarzają dwie scenki: pierwszą, w której leniwa Frania odmawia wróżce nabrania dla niej wody oraz drugą, w której leniwa Frania wraca do domu i odkrywa, jaką karę nałożyła na nią wróżka, której nie udzieliła pomocy.

POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA

Wedle autorów *Słownika języka polskiego PWN* bezpieczeństwo to: „stan niezagrożenia, spokoju, pewności”¹⁹¹. Poczucie bezpieczeństwa natomiast to – w ujęciu Norberta Sillamy’ego – „spokój ducha wywołany przekonaniem, że nie należy się niczego obawiać. Stanowi jedną z podstawowych potrzeb człowieka, zasadniczy warunek jego zdrowia psychicznego”¹⁹².

¹⁹⁰ *Odwet*. W: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo WILGA, 1996, s. 669.

¹⁹¹ *Bezpieczeństwo*. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Red. nauk. M. Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 139.

¹⁹² N. Sillamy: *Poczucie bezpieczeństwa*. W tegoż: *Słownik psychologii*. Katowice: Wydawnictwo Książnica, 1994, s. 210.

Idąc do szkoły, dziecko wkracza w nową społeczność. Musi odnaleźć swoje miejsce w zespole klasowym. Ważne jest, aby poczuło się częścią grupy i nawiązało koleżeńskie relacje z rówieśnikami. Podczas lekcji dramatycznych zagadnienie to można zobrazować techniką rysunku jako jedną z technik plastyczno-manualnych. Technika ta pobudza wyobraźnię dziecka oraz rozwija w nim umiejętności patrzenia i dostrzegania.

W trakcie lekcji dzieci zapoznają się z baśnią *Brzydkie Kaczętko*.

rysunek

Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy. Zadaniem pierwszej jest ukazanie w postaci rysunku tytułowego Kaczętko, które budzi odrazę swoją brzydotą i wynikającą z tego sytuację odrzucenia go przez stadko kaczek.

W tym samym czasie druga grupa tworzy rysunek przedstawiający szczęśliwe kaczętko, które stało się częścią grupy łabędzi. Potwierdzeniem tej tezy może być następujący fragment baśni: „Jakże czuł się szczęśliwy po tych wszystkich cierpieniach i przeciwnościach losu, dopiero teraz potrafił ocenić swoje szczęście. A duże łabędzie pływały naokoło niego i gładziły go dziobami”¹⁹³.

POCZUCIE WSPARCIA

W najszerszym ujęciu wsparcie to „pomoc udzielana komuś”¹⁹⁴. Pomoc ta może przybierać formę pomocy emocjonalnej, informacyjnej lub materialnej. Ponadto przyczynia się do zmniejszenia poczucia zagrożenia, niepokoju lub osamotnienia¹⁹⁵.

Uczniowie w młodszym wieku szkolnym nieraz doświadczają sytuacji, w których muszą sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi nauczyciel, przydzielając im określone zadania.

Uczniowie często narażeni są na niepokój, jaki wywołuje wizja otrzymania negatywnej oceny, brak akceptacji ze strony rówieśników, a co za tym idzie, poczucie osamotnienia i alienacji. Potrzebują zatem wsparcia zarówno ze strony nauczycieli, jak i swoich rówieśników.

Pretekstem do omówienia kwestii poczucia wsparcia może stać się analiza baśni *Śnieżka*. W tym celu warto odwołać się do techniki inscenizacji improwizowanej. Stanowi ona przykład ćwiczenia dramatycznego, w którym uczniowie, ba-

¹⁹³ H. Ch. Andersen: *Baśnie*, dz. Cyt, s. 137.

¹⁹⁴ *Wsparcie*. W: *Wielki słownik języka polskiego* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018, s. 361.

¹⁹⁵ Por. D.T. Kernick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini: *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 350.

zując na znajomości treści utworu, wchodzą w role i wypowiadają się własnymi słowami.

inscenizacja improwizowana

Uczniowie, podzieleni na dwie grupy, wchodzą w role Śnieżki i karłów. Wychowankowie z jednej z grup za pomocą gestów i mimiki przedstawiają przyjście karłów do domku i ich reakcje na widok rozgardiaszu.

Z kolei uczniowie z drugiej grupy ruchem ciała oraz mimiką improwizują poranne spotkanie Śnieżki z karłami. Improwizację można uzupełnić o krótki dialog między Śnieżką a karłami. Wcielając się w role, uczestnicy zajęć posługują się własnymi słowami, mając przy tym na uwadze zgodność z treścią baśni.

Przykładowo:

Karzeł I: Jak masz na imię?

Śnieżka: Mam na imię Śnieżka.

Karzeł II: Skąd wzięłaś się w naszym domku?

Śnieżka: Moja macocha wyrzuciła mnie z domu. Cały dzień chodziłam smutna i przestraszona po lesie, aż wreszcie znalazłam wasz domek.

Karzeł III: Jeśli chcesz u nas zostać, musisz nam pomagać w domu.

Śnieżka: Chętnie.

TOLERANCJA ORAZ AKCEPTACJA

Krzysztof Olechnicki i Paweł Załęcki, autorzy *Słownika socjologicznego*, rozumieją tolerancję jako „postawę szacunku wobec poglądów osoby czy grupy; uznawanie prawa innych jednostek czy grup społecznych do odmiennych, a nawet konkurujących postaw, przekonań, gustów i zachowań”¹⁹⁶. Znaczenie to sprzyja wspieraniu jednostki w realizacji jej celów.

Słowo akceptacja może posiadać kilka znaczeń. Jednym z nich jest wyrażenie zgody na coś, w drugim dosłownym sensie definiowana jest jako „pozytywna i wspierająca postawa wobec drugiego człowieka”¹⁹⁷. Znaczenie to sprzyja wspieraniu jednostki w realizacji jej celów.

Lektura *Brzydkiego Kaczątka* jest również doskonałą lekcją nauki tolerancji oraz akceptacji inności. Baśń ta udowadnia, że nie wolno oceniać nikogo po pozorach, ponieważ może to wyrządzić komuś wielką krzywdę.

¹⁹⁶ K. Olechnicki, P. Załęcki: *Tolerancja*. W: tychże: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC, 1997, s. 227.

¹⁹⁷ A.S. Reber, E.S. Reber: *Akceptacja*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005, s. 33.

Na kanwie tejże baśni przygotowana została propozycja inscenizacji. Zastosowana scenka improwizowana ma na celu pogłębienie emocjonalnej więzi ucznia z bohaterem literackim, co przyczynia się do lepszego zapamiętania postaci oraz jej problemów.

scenka improwizowana

Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Każda z grup ma za zadanie zilustrowanie jednej sytuacji.

Sytuacja pierwsza: Jesteście pięknymi łabędziami, odlatującymi do ciepłych krajów. Nagle dostrzegacie, że leci za wami bardzo brzydkie stworzenie przypominające kaczkę. Chce dołączyć do was. Jak zareagujecie?

Sytuacja druga: Jesteście małymi kaczątkami. Wasz brat różni się od was. Jest duży, brzydki i ma nieładne piórka. Z tego powodu inne kaczątka nie chcą się z wami przyjaźnić. Jak zareagujecie?

U R A Z A

Wedle autorów *Słownika współczesnego języka polskiego* uraza to: „żał, niechęć do kogoś, wywołana przykrymi przeżyciami, doświadczeniami związanymi z osobą lub jej działaniem; pretensja, obraza”¹⁹⁸.

Na szkolnym korytarzu często można usłyszeć wzajemne docinki uczniów. Mają one na celu sprowokowanie kolegi bądź koleżanki lub sprawienie komuś przykrości. Aby omówić ten problem, nauczyciel może sięgnąć po baśń pt. *Calineczka*. Przydatną może okazać się technika rzeźby, która poprzez swoją prostotę jest przyjazna każdemu uczniowi, a przy tym dostarcza głębokich przeżyć, zwiększa plastyczność ciała i uczy koncentracji.

rzeźba

Uczniowie dobierają się w pary. Jeden uczeń jest rzeźbiarzem, drugi – materiałem do rzeźbienia. Uczniowie mają za zadanie przedstawić urazę, jaką poczuł bogaty kret w chwili, gdy Calineczka odrzuciła jego zaloty i propozycję ożenku. Gdy rzeźba jest gotowa, następuje minidyskusja na jej temat.

WSPÓŁDZIAŁANIE

W koncepcjach socjologicznych współdziałanie definiuje się jako „stosunek społ. polegający na wspólnym działaniu i pomocy wzajemnej w osiągnięciu danego celu”¹⁹⁹.

¹⁹⁸ *Uraza* W: *Słownik współczesnego języka...*, dz.cyt., s. 1186.

¹⁹⁹ *Współdziałanie*. W: *Nowy leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 1950.

Niektórym dzieciom trudno pogodzić się z faktem, że czasem trzeba pomóc innym, a nie zajmować się wyłącznie swoimi sprawami. Dla zilustrowania tego problemu metodą dramy została wybrana baśń *Kopciuszek* oraz technika żywego obrazu. Technika ta pozwala skupić uwagę uczestników lekcji na kluczowej kwestii omawianego problemu, dając przy tym czas na refleksję i dyskusję. Zastosowanie tej techniki umożliwia pokazanie istoty współdziałania.

Ilustracją współdziałania z innymi może być scena, w której gołębie pomagają Kopciuszkowi oddzielić soczewicę od popiołu.

żywy obraz

Uczniowie ilustrują zadany przez nauczyciela temat w formie żywej scenki. W czasie ilustrowania tematu przez jedną z grup reszta (nieznająca tematu zadanego danemu zespołowi) omawia obraz, odgadując jego sens.

Grupa aranżuje żywy obraz według własnej koncepcji.

ZŁOŚLIWOŚĆ

Autorzy *Słownika współczesnego języka polskiego* definiują złośliwość jako „bycie złośliwym, złośliwe usposobienie, złośliwy charakter czegoś lub kogoś”²⁰⁰. Złośliwość wśród uczniów może pojawiać się w chwilach, gdy wychowanek zazdrości koleżance bądź koledze na przykład lepszej pozycji w klasie. Omawiając z uczniami ten problem, można sięgnąć po baśń *Kopciuszek*. Przydatną techniką dramową może okazać się inscenizacja improwizowana, która umożliwia uczniowi lepsze zrozumienie postaci poprzez wcielenie się w jej rolę.

inscenizacja improwizowana

Jeden z uczniów wciela się w postać Kopciuszka i inscenizuje wybraną sytuację z życia bohaterki (na przykład spełnianie kaprysów przyrodniczych sióstr – sprzątanie, zamykanie).

Siostry przyrodnie, wiedząc, że Kopciuszek również marzy o tym, aby pójść na bal, nie tylko nie poparły tego pomysłu, ale i kazały jej posprzątać cały dom, a same stroiły się.

Dokonując podsumowania powyższego rozdziału, warto raz jeszcze przywołać słowa Bruna Bettelheima, który określa baśń „elementarzem, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarzem napisanym w języku

²⁰⁰ Złośliwość. W: *Słownik współczesnego języka...*, dz.cyt., s. 1364.

obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”²⁰¹.

Baśnie jako uniwersalny gatunek, posługujący się symbolem dostarczają wychowankom wzorce sposobów rozwiązywania problemów. Trzeba też przy tym pamiętać, że cechą baśni jest to, że dobro zwycięża zawsze nad złem. Baśnie wyzwalały u uczniów emocje, a także nasycone są cudownością. Wartości te sprawiają, że baśnie można określić mianem gatunku pedagogicznego.

W rozdziale dowiedziono, że zastosowanie technik dramowych do interpretacji baśni może służyć rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

²⁰¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T.2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, rewers okładki.

Kształtowanie relacji interpersonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

3.1. Edukacja wczesnoszkolna jako nowy etap w życiu dziecka

„Edukacja to wyzwanie, jakie jednostka formułuje względem siebie oraz zadanie, jakie świat powierza jednostce”²⁰².

Specyficzną cechą edukacji wczesnoszkolnej jest kształcenie zintegrowane, mające „wprowadzający» charakter”²⁰³. Do najistotniejszych zadań szkoły na najniższym szczeblu edukacji – zgodnie z podstawą programową z 2019 roku – należy dbanie o „całościowy rozwój dziecka”²⁰⁴. Jego prawidłowy przebieg uzależniony jest od doboru treści, środków oraz metod kształcenia. Bowiern w edukacji wczesnoszkolnej na pierwszym miejscu powinno stawiać się:

- „ 1) spokój i systematyczność procesu nauki;
- 2) wielokierunkowość;
- 3) dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych każdego ucznia;
- 4) dostosowanie poznawanych zagadnień do możliwości percepcyjnych ucznia”²⁰⁵.

²⁰² J. Nowak: *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. T. 1. Red. nauk. M. Magda-Adamowicz i I. Kopaczyńska. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 87.

²⁰³ R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 32.

²⁰⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. (Dz.U. RP z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, s. 16).

²⁰⁵ Tamże, s. 53.

Tak zorganizowany proces dydaktyczno-wychowawczy umożliwia oddziaływanie na wszystkie sfery rozwojowe dziecka, w tym na rozwój fizyczny, emocjonalny, poznawczy i społeczny.

„Specyfika początkowego szczebla kształcenia wynika z tego, że nauczanie i wychowanie na tym etapie realizuje zadania wewnętrzne, typowe dla omawianego okresu rozwoju, z drugiej strony przygotowuje do kontynuowania nauki w cyklu systematycznym w dalszych klasach. Na tym etapie kształcenia nauczyciel musi mieć umiejętność łączenia ze sobą funkcji wychowawczej, opiekuńczej, poznawczej, kształcącej, diagnostycznej, prognostycznej oraz kompensacyjnej”²⁰⁶.

Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, wchodzi w nowy dla siebie świat. „Pójście do szkoły stanowi ważny krok na drodze od stopniowego rozluźniania więzów z rodzicami ku samodzielności w życiu dorosłym”²⁰⁷. Nauka odbiera dziecku czas dotąd przeznaczony jedynie na zabawę. Dlatego ważne jest, aby na pierwszym szczeblu edukacji jak najczęściej odwoływać się do naturalnej żywiołowości wychowanków i ich niegasnącej ciekawości świata. Przy tym, jak twierdzi Alain Touraine, „szkoła nie powinna być (...) postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu”²⁰⁸.

Rozpoczęcie nauki oznacza dla dziecka również nowe znajomości z rówieśnikami. Jednym z celów edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie rozwoju relacji interpersonalnych. Edukacja dzieci na tym szczeblu edukacji ma się przyczynić do tworzenia przekonań, które będą sprzyjały właściwemu dobrostanowi ucznia. Nawiązanie relacji z rówieśnikami nie dla wszystkich dzieci jest rzeczą łatwą, chociaż przebywanie wśród kolegów i koleżanek z klasy wpływa na poprawę rozwoju poznawczego, społeczno-emocjonalnego oraz moralnego. Wynika to z faktu, że dziecko musi nauczyć się nie tylko wyrażać własne opinie, ale także akceptować zdanie innych osób. Jakość relacji dziecka z otoczeniem oddziałuje na jakość jego dalszej edukacji i poczucie własnej wartości. Słuszność tej tezy potwierdza Ewa Ogrodzka-Mazur, pisząc: „rozpoczęcie edukacji szkolnej, wejście dziecka w środowisko szkolne oznacza dla niego konieczność nawiązania kontaktów z grupą rówieśniczą. Poza szkołą i poza rodziną oraz instytucjami wychowania pozaszkolnego zaczyna także oddziaływać na dziecko szersze otoczenie: zarówno przez tzw. dobra kulturowe – książkę, film, telewizję, Internet,

²⁰⁶ A. Kopik: *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*. T. 1. Red. Z. Ratajek, P. Biłous. Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, 2004, s. 177–178.

²⁰⁷ K. Appelt, S. Jabłoński: *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. W: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Red.nauk. A. Brzezińska, E. Hornowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007, s. 78.

²⁰⁸ A. Touraine: *Myśleć inaczej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2011, s. 264.

jak i przez przypadkowe oraz niezamierzone wpływy ludzi, sytuacji i otoczenia, w którym dziecko żyje. W związku z tym kilkulatek uczy się przestrzegania norm współżycia z innymi, przyjmuje określone role społeczne, co wiąże się już z ponoszeniem odpowiedzialności za wywiązywanie się z pełnienia tych ról”²⁰⁹.

Kończąc rozważania na temat edukacji wczesnoszkolnej, warto omówić pokrótce pięć równoległe funkcjonujących w świadomości społecznej konstrukcji dziecka opracowanych przez Gunillę Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence’a²¹⁰. W pierwszej wizji wskazani autorzy określają dziecko mianem *odtwórcy wiedzy, tożsamości i kultury*. Traktują go jako *tabulę rasę*, która z biegiem czasu stanie się bogatsza o wiedzę, umiejętności i kompetencje.

W ujęciu drugim dziecko jest *istotą niewinną, w złotym wieku życia*, która kształtowana jest przez środowisko w dwójnasób: w sposób instrumentalny oraz przedmiotowy.

Trzecia wizja nazywa dziecko *wytworem natury*. Etap ten jest znormalizowany i definiowany poprzez dojrzałość lub stadia rozwoju. Zakłada, że rozwój dziecka następuje niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego.

W czwartej konstrukcji dziecko stanowi *czynnik podaży na rynku pracy*. Aspekt ten odnosi się do trzech perspektyw: dziecko narzędziem tworzenia miejsc pracy dla pracowników oświaty, dziecko elementem przyszłej siły roboczej oraz dziecko elementem dobrze wykształconych i pracujących matek i ojców.

Piąta wizja utożsamia dziecko z *współtwórcą wiedzy, tożsamości i kultury*. Oznacza to, że dziecko bierze udział w dialogu na temat własnej tożsamości oraz tworzeniu kultury i oddziaływania na nią. Wizja ta wydaje się być najbliższa założeniom metody dramy. Uczniowie są świadomi, że biorą udział w lekcjach dramatycznych nie po to, aby „grać”, ale po to, żeby się uczyć. Podczas lekcji dramatycznych dzieci mogą nie tylko wyrażać swoje uczucia, ale także opinie. Przeżywając i omawiając ważne sprawy, stają się współtwórcami wiedzy, kultury i tożsamości. Wyzwolenie emocji u uczniów w trakcie lekcji dramatycznej ułatwia wszechstronne poznanie. U podstaw poznania leży przeżycie. Jeżeli jest ono pobudzone, wówczas poznanie jest głębsze i uczeń może niewiedzę zastąpić wiedzą.

Warto zaznaczyć, że pierwsze cztery konstrukcje dziecka znajdują odzwierciedlenie w instytucjach edukacyjnych w Polsce i na świecie. Ostatnia natomiast nadal pozostaje wizją daleką od rzeczywistości.

²⁰⁹ E.Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2007, s. 37. Por. E.Ogrodzka-Mazur: *Bogactwo i złożoność światów społecznych współczesnego dziecka*. W: B. Dymara, E.Ogrodzka-Mazur: *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 71.

²¹⁰ G.Dahlberg, P.Moss, A.Pence: *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2013.

3.2. Charakterystyka wybranych aspektów rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju relacji interpersonalnych

3.2.1. Przebieg wybranych aspektów rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Rozwój jednostki można zdefiniować jako „długotrwały proces następujących po sobie zmian kierunkowych polegających na osiąganiu przez niego coraz wyższego poziomu dojrzałości pod różnymi względami”²¹¹. Zmiany te zachodzą w czterech sferach. Pierwszą z nich jest sfera poznawcza. Odnosi się ona do postrzegania, zapamiętywania oraz przetwarzania bodźców oddziałujących na jednostkę.

Dziecko w procesie rozwoju poznawczego uczy się odbierać wrażenia, spostrzegać oraz myśleć, co kształtuje w nim procesy pamięci. Dwie pierwsze czynności pozwalają jednostce na przyswajanie informacji ze świata zewnętrznego, a procesy pamięci umożliwiają przechowywanie zdobytej wiedzy.

Od przyjścia na świat do drugiego roku życia dziecko nawiązuje interakcje z otoczeniem przede wszystkim za pomocą zmysłów, w szczególności wzroku, słuchu, dotyku oraz smaku. Tłumaczy to, dlaczego maluchy uwielbiają wszystkiego próbować, a co za tym idzie, brać wszystko do buzi.

Drugi rok życia to początek okresu rozwoju sensoryczno-motorycznego, pod którym rozumie się rozwój zmysłowo-ruchowy. W wieku poniemowlęcym w dziecku rozwijają się spostrzeżenia i wyobrażenia przestrzenne o charakterze egocentrycznym. Zjawisko to ustępuje w piątym roku życia. Wtedy to jednostka uświadamia sobie, że jej zdanie może różnić się od opinii otoczenia.

Pod koniec wczesnego dzieciństwa dziecko potrafi odróżniać jeden przedmiot od drugiego, a także grupować przedmioty na zasadzie podobieństwa.

W przedszkolu u dzieci kształtuje się pamięć świeża oraz pamięć trwała, a także zanika ich egocentryzm na rzecz myślenia intuicyjnego.

Przekraczając siódmy rok życia, dziecko „potrafi składać, odwracać i łączyć te same elementy w obrębie jakiejś całości konkretnie danej i ujmować ten sam materiał z różnych punktów widzenia”²¹². W efekcie następuje rozwój pamięci logicznej, która wpływa na jakość nauki. „Okres wczesnoszkolny to czas, w którym kształtują się u dzieci pojęcia i postawy wobec świata, innych osób i siebie samych. Dlatego tak ważna jest jakość ich doświadczeń i doznań w kon-

²¹¹ H. Muszyński: *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 9.

²¹² M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża: *Psychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 137.

taktach z otoczeniem, które są przecież niczym innym jak poznawaniem tego otoczenia”²¹³.

Kolejną sferą, w której zachodzą olbrzymie zmiany, jest sfera rozwoju emocjonalnego. „Zdolność do reakcji emocjonalnej występuje już u noworodka”²¹⁴, ale o bardziej złożonych emocjach mówić można dopiero później. Chęć wymiany emocji i doświadczeń pojawia się od drugiego roku życia. Z czasem dzieci „nabywają umiejętności zaradczych, które pozwalają im manipulować zachowaniami i uczuciami innych osób poprzez wyrażanie własnych emocji, na przykład przytulanie się”²¹⁵.

Wiek przedszkolny to czas, kiedy emocje nabierają wyrazistości, a u dzieci zaczyna kształtować się empatia. Zgodnie z tym, o czym pisze Alison Thomas-Cottingham, „opanowując sztukę, rozpoznawania emocji innych ludzi oraz własnych, a także ucząc się kontrolowania własnych emocji, dzieci rozwijają inteligencję emocjonalną”²¹⁶.

W wieku szkolnym wychowankowie nabierają umiejętności wyrażania emocji w sposób akceptowalny przez otoczenie, a jednocześnie podnosi się ich poziom odporności na stres. Warto podkreślić, że ogromny wpływ na rozwój emocjonalny mają rówieśnicy.

Kolejną sferą rozwojową dziecka jest sfera rozwoju społecznego. W tym aspekcie w człowieku dokonują się zmiany powodujące włączenie się jednostki w życie i działalność społeczną. „Poznanie społeczne odnosi się do spostrzegania, myślenia i rozumowania, którego przedmiotem są istoty ludzkie i związki społeczne”²¹⁷.

Zgodnie z opinią Anny Matczak, „o początkach rozwoju społecznego można mówić w chwili, gdy dziecko zaczyna odróżniać ludzi od rzeczy i inaczej się względem nich zachowywać”²¹⁸.

Niemowlęta potrafią nawiązywać kontakt wzrokowy, uśmiechać się, a także budować więzi emocjonalne z opiekunem.

²¹³ I. Adamek: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997, s. 170.

²¹⁴ E. B. Hurlock: *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 372.

²¹⁵ *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T.1. *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 306.

²¹⁶ A. Thomas-Cottingham: *Psychologia dla każdego*. Ożarów Mazowiecki: Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk, 2007, s. 99.

²¹⁷ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 83.

²¹⁸ A. Matczak: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 155.

W okresie poniemowlęcym dziecko doświadcza pozytywnych uczuć społecznych, co przyczynia się do tego, że chętnie przebywa ono wśród swoich rówieśników, spędzając czas na wspólnej zabawie. W ten sposób dzieci zaznajamiają się z różnymi rolami społecznymi.

Przedszkole to miejsce, w którym nawiązują się nowe znajomości i pojawia się możliwość współdziałania. Nie oznacza to jednak trwałych relacji, te zaczynają kształtować się około siódmego roku życia. Tym, co spaja dzieci w wieku szkolnym, są: zaufanie, szacunek i wzajemna pomoc. „Grupy społeczne nie są już tworzone «na chwilę», w związku z wymaganiami konkretnej sytuacji. Dzieci o podobnych zainteresowaniach szukają nawzajem swojego towarzystwa, co utrwała następnie wspólne upodobania”²¹⁹. W związku z tym, że nauka w szkole to również bycie częścią grupy formalnej, jaką jest klasa, „wstępując do szkoły dziecko osiąga pewien stopień dojrzałości społecznej i emocjonalnej, pozwalający mu na adaptację do sytuacji szkolnej i grupy uczniowskiej”²²⁰. „Członkostwo w grupie rówieśników, przyjaźnie”²²¹, związki intymne, dają szansę lepiej poznać zachowania i oczekiwania innych w tym również płci przeciwnej oraz są okazją do doskonalenia umiejętności dostosowywania się do inności drugiego człowieka”²²².

Ostatnią sferą rozwojową, w której następują duże zmiany, jest sfera rozwoju moralnego. Poprzez rozwój moralny rozumie się „proces stopniowych zmian, jakie zachodzą u dzieci w odniesieniu do rozróżniania przez nich rzeczy dobrych i złych, także w zakresie własnych uczynków oraz interesu innych ludzi. To również wrastanie w system ogólnie przyjętych norm i wzorów postępowania, który określamy mianem moralności, i które uwarunkują odpowiednie współzycie jednostek”²²³.

„Myślenie moralne dziecka zależy od studium rozwoju poznawczego, w jakim znajduje się dziecko”²²⁴.

²¹⁹ H. R. Schaffer: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 356.

²²⁰ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża: *Psychologia rozwojowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 137.

²²¹ Przyjaciele tworzą tzw. „paczki”, a zatem grupy oparte na ścisłych kontaktach interpersonalnych i wspólnocie zainteresowań.

²²² M. Bardziejewska: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: *Psychologiczne portrety człowieka?* Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015, s. 359.

²²³ O. Gogolin, E. Szymik: *Drama. Wybrane aspekty edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcje – badania – wyniki*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Łukasiewicz –Instytut Technologii Eksploatacji, 2020, s. 31.

²²⁴ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 90.

Warto zaznaczyć, że w chwili narodzin człowiek nie odróżnia dobra od zła, bowiem umiejętność ta jest rzeczą nabytą w procesie wychowania i edukacji.

O początkach rozwoju moralnego można mówić już w wieku poniemowlęcym. Rozwój ten jest związany z funkcjonowaniem wymagań społecznych, przybierających formę nakazów i zakazów.

Dzieci w wieku od dwóch do siedmiu lat nie posiadają jeszcze zdolności do rozumienia stanów psychicznych innych osób, bowiem „moralność tego okresu (...) sprowadza się do ujmowania sytuacji w kategoriach bezpośrednio spostrzeganych i doświadczanych potrzeb, pragnień, zainteresowań konkretnej jednostki”²²⁵.

Z czasem dzieci odkrywają, że pewne reguły są niezienne, gdyż zostały ustanowione przez dorosłych.

Kolejna faza rozwoju moralnego, o której pisał Jean Piaget, to stadium relatywizmu moralnego. Występuje on u osób pomiędzy siódmym a jedenastym rokiem życia. W tym okresie dzieci uzmysławiają sobie, że reguły można zmieniać, ale w oparciu o umowy społeczne.

Podsumowując, należy zauważyć, że poziom moralny wychowanków uzależniony jest od kilku czynników, w tym od: wiedzy o normach moralnych, zdolności do empatii i wrażliwości emocjonalnej²²⁶.

Omówione wyżej wybrane aspekty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym można stymulować również poprzez dramę. W procesie dydaktyczno-wychowawczym jednym ze sposobów pobudzania zmysłów, które są podstawą rozwoju poznawczego, jest wykorzystanie metody dramy jako metody pomagającej rozwijać pamięć, wyobraźnię, myślenie oraz mowę.

Jako że szkoła niejednokrotnie oddziela umysł od emocji, co przekłada się na zmniejszoną ekspresję dziecka w wyrażaniu własnych uczuć, ważne jest, aby w trakcie lekcji aranżować sytuacje sprzyjające ukazywaniu emocji.

Drama pomaga również w rozwoju umiejętności komunikacyjnych, co po pierwsze wpływa na integrację zespołu klasowego, a po drugie na zwiększenie motywacji do wspólnego działania.

3.2.2. Specyfika relacji interpersonalnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Przez pojęcie „relacje interpersonalne” Urszula Ostrowska, autorka hasła *Relacje interpersonalne w edukacji* zamieszczonego w *Encyklopedii pedagogicznej*

²²⁵ Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 1. Podstawy psychologii. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 307.

²²⁶ Por. H. Szczesna : *Rozwój moralny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 497.

XXI wieku, rozumie: „wzajemne oddziaływanie na siebie lub zależność osób”²²⁷. W dalszej części tegoż hasła Ostrowska zaznacza, że relacje te mogą być rozpatrywane w czterech kategoriach: pierwsza z nich to relacja człowieka do samego siebie, druga to relacja ja w stosunku do drugiego człowieka, trzecia – ja wobec grupy, czwarta natomiast to „zbiorowości społeczne/społeczeństwa/narody we wzajemnych relacjach między sobą”²²⁸.

Rozwój relacji interpersonalnych jest uzależniony od wielu czynników. Należą do nich: płeć, wiek, uwarunkowania środowiskowe, sytuacja rodzinna oraz doświadczenia rodzinne i szkolne.

Jeśli chodzi o płeć, to rozwój relacji interpersonalnych uwidacznia się między innymi w tym, że „chłopcy cenią współzawodnictwo bardziej niż dziewczęta, które z kolei wyżej cenią współpracę. Aż do okresu dorastania dzieci zazwyczaj nawiązują przyjaźnie w obrębie tej samej płci”²²⁹.

W szkole relacje interpersonalne dzieci koncentrują się na dwóch obszarach relacji: relacja uczeń-nauczyciel oraz uczeń-uczeń. W edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel staje się dla dziecka przewodnikiem i mistrzem. „Korzystając z silnego emocjonalnego nastawienia swoich uczniów, kształtuje ich umysły”²³⁰. Dotyczy to nie tylko wiedzy, którą uczniowie zdobywają w szkole, ale również postaw dzieci.

Jak podkreśla Aneta Czerwińska, „grupa rówieśnicza wywiera na dziecko wpływ normalizujący i wyrównujący, zapewnia możliwość uczenia się ról społecznych, jest źródłem informacji oraz sprzyja rozwojowi procesów identyfikacji, gdyż dziecko ujmuje siebie jako członka grupy, co (...) wiąże się z podobieństwem postaw, poglądów, przekonań”²³¹. Wpływa to na proces socjalizacji dziecka.

Czerwińska w dalszej części cytowanego artykułu zaznacza, że „w klasach (sic!) I i II najbardziej popularne są dzieci dobrze uczące się, zadbane, dobrze się zachowujące. W klasach (sic!) III i IV akceptacja dziecka wiąże się przede wszystkim z jego funkcjonowaniem jako kolegi, a potem dopiero – ucznia”²³².

„Chociaż szkoła jest ważnym środowiskiem rozwoju ucznia, nie oznacza to pomniejszenia roli rodziny. (...) Rodzina i szkoła to środowiska, które powinny

²²⁷ U. Ostrowska: *Relacje interpersonalne w edukacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Red.nauk. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 179.

²²⁸ Tamże.

²²⁹ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., 2001, s. 118.

²³⁰ K.Appelt: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2019, s. 280.

²³¹ A. Czerwińska: *Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowej*. „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2, s. 215.

²³² Tamże, s. 217.

się uzupełniać i wspierać w dbaniu o wszechstronny rozwój dziecka²³³. Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, wchodzi w nowy etap życia. Aby dostosować się do nowych warunków, potrzebuje oparcia w dorosłych, a tu najważniejszą rolę pełnią rodzice. Od tego, jakiej pomocy udzieli dziecku, zależeć będzie sposób radzenia sobie przez ucznia z nową rzeczywistością szkolną. Należy przy tym pamiętać, że to właśnie rodzice posiadają największy wpływ na kształtowanie postaw młodych ludzi. „Rodzina, która jest zdolna do wykonywania konsekwentnie i z powodzeniem swych rodzicielskich zadań, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i więzi każdemu ze swoich członków, nadaje sens ich zamierzeniom, kierunkom działania, osiągnięciom i daje poczucie własnej wartości”²³⁴.

Relacje interpersonalne wyrażają się w zależności od charakteru przekonań dwukierunkowo. Po pierwsze są to przekonania odnoszące się do postaw otoczenia względem jednostki, czy tzw. *Inni wobec mnie*. Po drugie są to przekonania związane z postawami lub funkcjonowaniem danej osoby w relacjach ze społeczeństwem, tzw. *Ja wobec innych*. Zatem przekonania traktuje się tu jako elementy struktury osobowości.

Relacje społeczne są sumą przekonań/ postaw jednostki. Zgodnie z definicją przekonania to „termin w słownikowym rozumieniu jest stosowany na oznaczenie emocjonalnego aspektu akceptowania jakiegoś sądu, twierdzenia czy doktryny; postawa, opinia”²³⁵. Według Katarzyny Sokołowskiej i Marka Sylburskiego przekonanie jest „definiowane na różne sposoby – jako stosunek do czegoś lub kogoś. Definiowane jest jako stały (w miarę) lub fundamentalny sąd, który może być zarówno sądem wartościującym, jak i bezkrytycznym”²³⁶. Można zatem stwierdzić, że przekonania mają znaczący wpływ na ocenę osób oraz zdarzeń i ich interpretację, co z kolei przekłada się na takie, a nie inne zachowanie jednostki. Posiadają one funkcje regulacyjne, które mają swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu społecznym. W praktyce oznacza to, że pozwalają przewidywać reakcje na różnego rodzaju zachowania, w tym odrzucenie. Przekonania kształtują się w procesie socjalizacji. Każdy może posiadać wiele przekonań w stosunku do swojej osoby i jej zachowań, ale ich hierarchia uzależniona jest od konkretnej sytuacji.

²³³ K. Appelt: *Wiek szkolny*, dz.cyt., s. 276.

²³⁴ M. Ziemska: *Wprowadzenie*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 6.

²³⁵ A.S. Reber, E.S. Reber: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR, 2008, s. 596.

²³⁶ K. Sokołowska, M. Sylburski: *Przekonania. Stereotypy. Nawyki. Ich wpływ na nasze życie*. Warszawa: Difin, 2016, s. 11. Zob. też: J. Pieter: *Przekonania*. W: tegoż: *Słownik psychologiczny*. Katowice: Wydawnictwo J.E.Pieter, 2000, s. 269.

Ogólnie rzecz ujmując, można wyróżnić dwa rodzaje przekonań: pozytywne i negatywne, przy czym przekonania pozytywne mają charakter adaptacyjny, a przekonania negatywne – dezadaptacyjny, czyli takie, które utrudniają przystosowanie się jednostki do środowiska, w którym żyje.

Należy zaznaczyć, że przekonania są komponentem poznawczym postawy, która jest trwałą strukturą poznawczo-emocjonalno-działaniową. „Postawa (...) człowieka wobec jakiegoś obiektu (osoby, przedmiotu, zdarzenia, idei) to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez tego człowieka”²³⁷.

W niniejszej pracy zastosowano narzędzie i przejęto swoiste rozumienie przekonań i postaw według Ewy Wysockiej i Joanny Góźdz, autorek *Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych oraz Nastawień wobec Świata (KNNIS)*.

Dokonując podsumowania treści zawartych w powyższym rozdziale, warto podkreślić, że drama stymuluje rozwój ucznia w wieku wczesnoszkolnym w różnych sferach. W sferze poznawczej pomaga rozwijać pamięć, wyobraźnię, myślenie oraz mowę. W sferze emocjonalnej pozwala wychowankom uzewnętrzniać i przepracować uczucia. W sferze społecznej drama umożliwia lepsze rozumienie postaw drugiego człowieka poprzez spojrzenie na dany problem z różnych punktów widzenia.

Wykazano, że relacje interpersonalne dziecka w wieku wczesnoszkolnym wyrażają się w zależności od charakteru przekonań dwukierunkowo: *Inni wobec mnie* oraz *Ja wobec innych*.

²³⁷ Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 336.

Zagadnienia metodologiczne badań własnych

4.1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań była próba oceny zmian w zakresie relacji interpersonalnych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej za pomocą dramy z wykorzystaniem baśni. Głównym celem pracy było określenie, czy i w jaki sposób udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni wpływa na rozwój ich relacji interpersonalnych, w tym przekonań i postaw. Wyróżnić tu można cele teoretyczno-poznawcze i cele praktyczno-wdrożeniowe.

Cel teoretyczno-poznawczy koncentruje się na zdobyciu wiedzy na temat relacji interpersonalnych ukształtowanych pod wpływem działań dramowych związanych z interpretacją baśni. Cel praktyczno-wdrożeniowy odnosi się do wykorzystania wiedzy płynącej z badań. Może mieć zastosowanie w pracy zarówno początkującego nauczyciela, jak i doświadczonego pedagoga, stosującego już wcześniej techniki dramowe w pracy wychowawczej. Drama może wzbogacić ich warsztat pracy o nowe doświadczenia pedagogiczno-wychowawcze.

4.2. Problemy badawcze i hipotezy

Problemem głównym pracy jest ustalenie, czy i w jaki sposób udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni warunkuje rozwój ich relacji interpersonalnych, w tym przekonań i postaw. W szczególności chodzi o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- czy i jakie zmiany występują w relacjach interpersonalnych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w związku z ich udziałem w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni?
- czy i w jakim zakresie zachodzi związek między płcią dzieci a ich relacjami interpersonalnymi?
- czy i w jakim zakresie problemy środowiska rodzinnego pozostają w związku z relacjami interpersonalnymi?

- czy i w jakim zakresie udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni oddziałuje na poziom ich przekonań i postaw interpersonalnych?
- czy i w jakim zakresie zachodzi związek między płcią dzieci a ich przekonaniami i postawami?
- czy i w jakim zakresie problemy środowiska rodzinnego pozostają w związku z przekonaniami i postawami?

W badaniach nad dramą z wykorzystaniem baśni sformułowano następującą hipotezę główną: uczestnictwo uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w roku szkolnym w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni warunkuje rozwój ich relacji interpersonalnych, w tym przekonań i postaw. Dzięki uczestnictwu w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni poprawia się jakość relacji uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rówieśnikami²³⁸. Inaczej mówiąc, istnieje związek przyczynowo-skutkowy (współzależność) pomiędzy lekcjami dramowymi (przyczyna, zmienna niezależna) a relacjami interpersonalnymi (skutek, zmienne zależne).

Ponadto przyjęto następujące hipotezy szczegółowe:

- udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni przyczynia się do polepszenia ich relacji interpersonalnych. Badania dowodzą, że istnieje zależność pomiędzy uczestnictwem uczniów w rocznych zajęciach z wykorzystaniem dramy a wyraźnymi zmianami doświadczanymi przez nich w relacjach inter- i intrapersonalnych²³⁹;
- istnieje związek pomiędzy charakterem zmian w relacjach interpersonalnych dzieci a ich płcią. Uwidacznia się tu dobór przyjaciół na postawie płci: chłopcy szybciej nawiązują kontakt z chłopcami, a dziewczynki z dziewczętami²⁴⁰;
- istnieje związek pomiędzy charakterem zmian w relacjach interpersonalnych dzieci a specyfiką problemów ich środowiska rodzinnego. Dysfunkcjonalność rodziny determinuje różne aspekty życia dziecka, w tym na budowanie przez niego relacji interpersonalnych²⁴¹. Badania dowodzą, że dzieci

²³⁸ O. Gogolin, E. Szymik: *Drama. Wybrane aspekty...*, dz. cyt., s. 81 – 119.

²³⁹ Autor niniejszej rozprawy przeprowadził badania w roku szkolnym 2012/2013 na terenie Polski i Czech za pomocą metody sondażu diagnostycznego. Badania dotyczyły określenia efektywności dramy w procesie wychowania dorastającej młodzieży w wieku 13 – 16 lat.*

* E. Szymik: *Drama w procesie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce i w Czechach (pedagogiczne studium porównawcze)*. Cieszyn: Oficyna Drukarsko-Wydawnicza AKANT, 2016, s. 46–93.

²⁴⁰ K. Appelt: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2020, s. 259–301. Zob. także: H. Bee: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004, s. 302.

²⁴¹ Tamże.

wychowywane w domach, w których nie brakuje miłości, mają w większości przypadków dobre relacje z rówieśnikami, natomiast dzieci pochodzące z domów dysfunkcyjnych mogą mieć trudności w budowaniu poprawnych kontaktów z kolegami i koleżankami²⁴²;

- udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w lekcjach dramatycznych z wykorzystaniem baśni oddziałuje na poziom ich przekonań i postaw. Z uwagi na fakt, że relacje interpersonalne są sumą przekonań i postaw należy przyjąć takie samo uzasadnienie hipotez w rzeczonym zakresie, także w odniesieniu do poniższych hipotez.
- istnieje związek pomiędzy charakterem zmian w przekonaniach i postawach dzieci a ich płcią;
- istnieje związek pomiędzy charakterem zmian w przekonaniach i postawach dzieci a specyfiką problemów ich środowiska rodzinnego.

Podstawą do sformułowania hipotez była zatem analiza literatury dotyczącej prawidłowości rozwojowych i potencjalnych zagrożeń przebiegu tego rozwoju oraz literatury dotyczącej znaczenia metody dramy w procesie modyfikacji stosunków interpersonalnych uczniów.

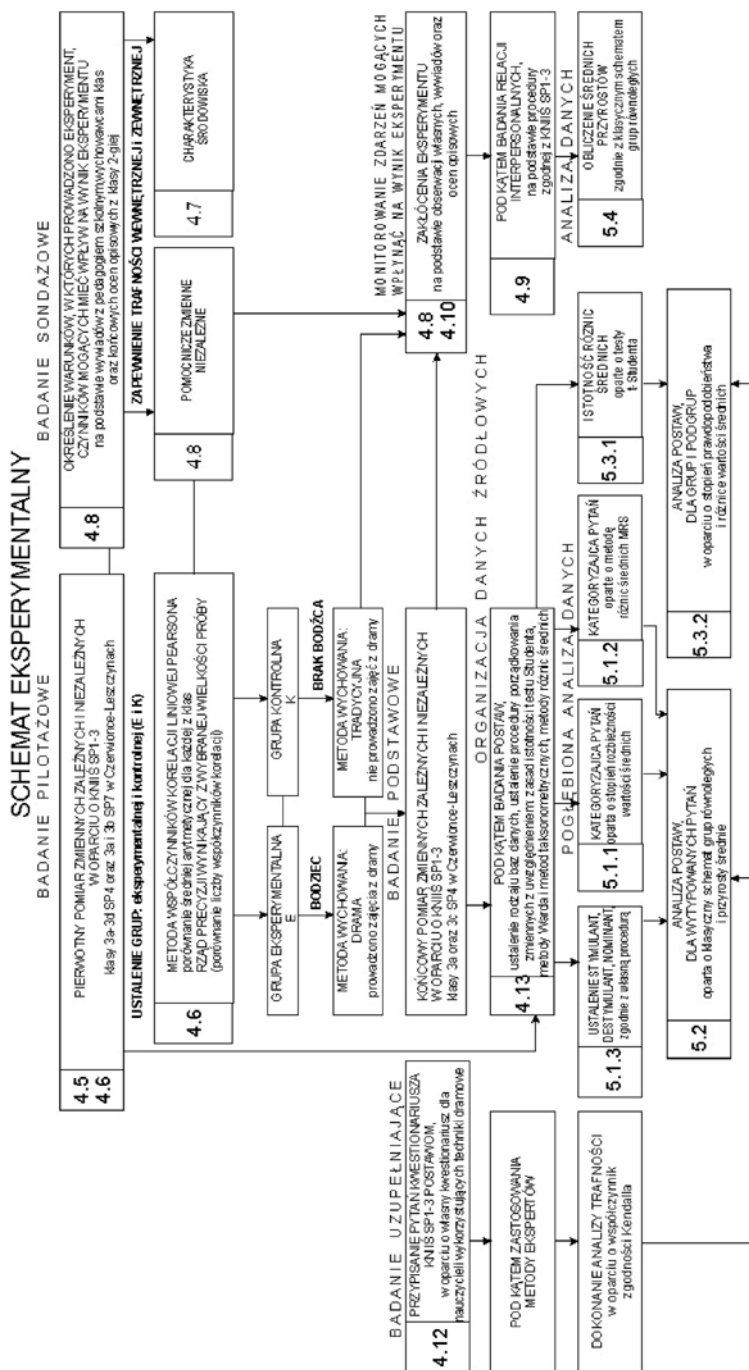
4.3. Podstawy metodologiczne badań

Na rys. IV.1 przedstawiono schemat, który obrazuje przebieg przeprowadzonych badań. Przybliży on ogólny plan czynności na poziomie ich koordynowania na poszczególnych etapach badania. Dla ułatwienia, bloki schematu zostały opatrzone numerami stosownych podrozdziałów niniejszej pracy.

W przeprowadzonych badaniach za najbardziej przydatną uznano metodę eksperymentu pedagogicznego, opartą o technikę grup równoległych (grupy kontrolnej i eksperymentalnej). Metoda ta – niezwykle użyteczna w badaniach „mechanizmów kształtowania przekonań”²⁴³ – pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy udział uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w zajęciach dramatycznych z wykorzystaniem baśni wpływa na rozwój ich relacji interpersonalnych oraz na ich przekonania i postawy.

²⁴² R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 624. Zob. też: D.G. Myers: *Psychologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003, s. 147; Z. Szulc: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1969, s. 128.

²⁴³ T. Szaciło: *Przekonania*. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1967, s. 28.



Rys. IV.1. Przebieg badań eksperymentalnych

Źródło: opracowanie własne.

Eksperyment polegał na przeprowadzeniu jedenastu lekcji²⁴⁴ w odstępie jednego miesiąca, przy czym w czerwcu na zakończenie zrealizowano dwie lekcje. Podczas zajęć posłużono się siedmioma baśniami (*Brzydkie Kaczątko*, *Dary Wróżki*, *Jaś i Małgosia*, *Dziewczyzna z zapalkami*, *Śnieżka*, *Kopciuszek*, *Calineczka*), które pozwoliły na omówienie wybranych problemów wychowawczych z zakresu relacji interpersonalnych. Wśród zagadnień znalazły się takie kwestie, jak: agresja („Siła to nie wszystko”), altruizm („Każdy z nas ma supermoc”), egoizm („Gdy świat kończy się na czubku Twojego nosa”), obojętność oraz brak wrażliwości na los innych („Czy warto sobie pomagać?”), odrzucenie oraz brak tolerancji („Czy inny znaczy gorszy?”), odwet („Jak Kuba Bogu....”), poczucie bezpieczeństwa („Świat poza skorupką”), poczucie wsparcia („Pomagam, bo mogę i lubię”), tolerancja oraz akceptacja („Lubię Ciebie takim, jakim jesteś”), uraza („Za to, co złe...”), współdziałanie („Co to znaczy być dobrym kolegą?”), złośliwość („Czy warto było...?”).

Uwieńczeniem cyklu zajęć była lekcja dwugodzinna zatytułowana „Nieprzemijające prawdy zawarte w baśniach”.

Problemy interpretowano z wykorzystaniem technik dramatycznych, takich jak: pantomima, pomnik grupowy, list, wejście w rolę, wywiad, scenki improwizowane, rysunek, żywy obraz oraz rzeźba.

Przed przeprowadzeniem eksperymentu dokonano badań sondażowych i pilotażowych, wykorzystując w celu pozyskania danych kwestionariusz oparty o pracę autorstwa Ewy Wysockiej i Joanny Góźdz²⁴⁵. W dalszej części niniejszej rozprawy autor posługuje się będzie nazwą skróconą *Kwestionariusz*.

Analizując relacje dzieci na poziomie klas I–III szkoły podstawowej, autorki piszą: „ze względu na wiek rozwojowy i tym samym większą ogólność i niespecyficzność przekonań dotyczących postaw otoczenia społecznego wobec jednostki i jednostki wobec otoczenia, które w relacjach z innymi ludźmi dopiero się kształtują – ujęto je dwubiegunowo w kategoriach przekonania/postawy pozytywne vs przekonania/postawy negatywne”²⁴⁶ (por. tab.IV.1).

²⁴⁴ Przykładowe scenariusze lekcji dramatycznych przeprowadzonych w trzeciej klasie szkoły podstawowej przez autora niniejszej rozprawy zamieszczono w Aneksie.

²⁴⁵ E. Wysocka, J. Góźdz: *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata* (KNIIŚ). *Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I – III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011, s. 56–63.

²⁴⁶ Tamże, s. 27.

Tab. IV.1. Przekonania/postawy związane z innymi ludźmi

Przekonania/postawy		
	Inni wobec mnie (przekonania)	Ja wobec innych (postawy)
Pozytywne	przekonanie o tym, że jest się lubianym i akceptowanym przez innych, związane z poczuciem bezpieczeństwa wśród ludzi oraz przekonaniem o możliwości uzyskania u nich wsparcia	koncentracja jednostki na potrzebach otoczenia, dostrzeganie ich oraz zdolność do wyzbycia się urazy wyrażającej się w aktywnym działaniu wspierającym wobec innych osób, nawet jeśli nie są one lubiane, powstrzymywanie się od plotek i złośliwości, a także od działań odwetowych i opozycyjnych, agresji fizycznej i werbalnej, nawet w sytuacjach dużego wzbudzenia
Negatywne	przekonanie o odrzuceniu bądź braku docenienia ze strony innych, co wiąże się z doznawaniem lub obawą przed doznaniem agresji pośredniej lub bezpośredniej oraz przekonaniem o braku wsparcia ze strony innych ludzi	użycie bądź chęć użycia siły fizycznej wobec innego człowieka, werbalne okazywanie mu niezadowolenia i złości, działania opozycyjne oraz odwetowe, a także negatywne relacje skierowane na otoczenie społeczne niebezpośrednio – plotki, złośliwość oraz ignorowanie i brak wsparcia wobec osób, do których żywiona jest uraza. Postawy negatywne wobec otoczenia społecznego wyrażają się w koncentracji na realizacji własnych potrzeb, kosztem praw i potrzeb innych ludzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy: E. Wysocka, J. Góźdz: *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków 2011.

Pytania *Kwestionariusza* miały charakter zamknięty, skalowalny (w skali: *nie, raczej nie, raczej tak, tak*). Spośród 70 pytań zawartych w *Kwestionariuszu* wybrano 20 pytań mających związek z przedmiotem podjętych badań (por. tab. IV.2). Na tej podstawie skonstruowano kwestionariusz ankietowy, który posłużył do przeprowadzenia badań.

Tab. IV.2. Wykaz pytań w kwestionariuszu ankietowym

Kod	Pytanie
Z4	Inni chętnie mi pomogą, jeśli ich o to poproszę
Z8	Wydaje mi się, że kiedy nie słyszę, moi koledzy mówią o mnie źle
Z10	Osoba, której dokuczają koledzy, w odpowiedzi mówi im niemiłe rzeczy
Z13	Inni cieszą się, gdy mnie widzą
Z15	W razie kłopotów należy pomagać również tym, których nie lubimy
Z17	Zwykle koledzy chętnie dzielą się ze mną tym, co mają
Z19	Zdarza się, że gdy ładnie posprzątam swoje zabawki, rodzice tego nie zauważają
Z21	Czasem dziecko ma ochotę uderzyć kogoś, kto jest dla niego niemiły
Z23	Zdarza się, że moim kolegom należy się lanie
Z25	Zdarza się, że inni mnie się „czepiają”
Z29	Gdy kogoś nie lubię, nie interesują mnie jego problemy
Z30	Inni lubią się ze mną bawić
Z31	Gdy ktoś niesłusznie oskarża mnie o popsucie czegoś, zdarza się, że mówię mu, że jest głupi
Z34	Gdy ktoś każe mi coś zrobić, zdarza się, że udaję, że tego nie słyszę
Z36	Kiedy inni się w coś bawią, zawsze pozwalają mi się do nich dołączyć
Z40	Gdy ktoś mnie pogania, zdarza się, że specjalnie robię wszystko powoli
Z44	Zdarza się, że dzieci próbują mnie oszukać
Z47	Gdy kogoś nie lubię, zdarza się, że mówię o nim źle
Z50	Zdarza się, że koledzy mi dokuczają
Z53	Zdarza się, że popycham kogoś, kto wypcha się przede mnie

Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy: E. Wysocka, J. Gózdź: *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków 2011.

Analizując odpowiedzi uczniów na przytoczone pytania, należy mieć na uwadze fakt, że w warunkach szkolnych trudno jest zapewnić pełną reprezentatywność badanych grup uczniów pod względem ich cech społeczno-demograficznych, gdyż:

- klasy nie są równoliczne,
- jest zróżnicowana liczba dziewcząt i chłopców,
- zachodzą znaczne różnice wieku uczniów i uczennic (nabór do szkoły nastąpił w wieku 6 lub 7 lat).

Powyższe uwarunkowania w powiązaniu z ograniczoną liczbą (23) uczniów w klasie, w której przeprowadzono zajęcia dramatyczne z wykorzystaniem baśni

skutkują koniecznością zastosowania szerokiego i zróżnicowanego zestawu metod analitycznych oraz przeprowadzenia pogłębionej analizy porównawczej uzyskanych rezultatów.

Zastosowanie wyłącznie procedury analitycznej zgodnej z *Kwestionariuszem* umożliwia określenie aktualnego poziomu relacji interpersonalnych uczniów, bez wnikania w przyczyny. Dla jednoznacznego stwierdzenia, że bodziec eksperymentalny wpłynął istotnie na wyniki eksperymentu, należało uzyskać pewność, że zmiany badanych relacji i postaw/przekonań są wyłącznie efektem bodźca eksperymentalnego. Brak takiej pewności wypacza wynik badań wskutek zakłóceń i błędów eksperymentalnych. Aby zminimalizować ten negatywny wpływ, przeprowadzono weryfikację wewnętrzną (naukową kontrolę warunków, w jakich został przeprowadzony eksperyment). W tym celu po badaniach pilotażowych wykonano również badania sondażowe polegające na próbie interpretacji otrzymanych wyników. Podczas trwania eksperymentu zbierano również dodatkowe informacje dotyczące zdarzeń mających wpływ na poziom relacji interpersonalnych.

Obok konieczności zbudowania modelu złożonej rzeczywistości trzeba było także uwzględnić aspekt rzetelności przeprowadzenia eksperymentu. Jeżeli eksperyment zakładał zastosowanie metody dramy jako wyjątkowo ekspresyjnej, to należało nie tylko uwzględnić wymóg formalny, by osoba prowadząca posiadała odpowiednie przygotowanie i predyspozycje. Nie można było wykluczyć, że na wynik eksperymentu mogła mieć wpływ osobowość prowadzącego. Potwierdza to Pankowska, pisząc: „To właśnie nauczyciel dramy, jak żaden inny, ma szansę rzucić szczególne światło wrażliwości i ciekawości na dzieciństwo swojego podopiecznego i ożywić wszystkie tkwiące w nim potencjalne możliwości.”²⁴⁷ Najlepszym zatem rozwiązaniem było w tym przypadku prowadzenie zajęć przez jedną osobę. Trudno sobie wyobrazić sytuację, jak jedna osoba miałaby prowadzić zajęcia w na przykład 15 wylosowanych na terenie kraju szkołach i to dla 30-stu klas w regularnych odstępach czasu. **Eksperyment został przeprowadzony przez autora niniejszej pracy.** Oprócz problemów organizacyjnych wobec takiego przedsięwzięcia należałoby jednocześnie zadbać o spełnienie istotnych wymogów dla badań naukowych. W takim świetle rozsądnym rozwiązaniem okazało się wytypowanie do badań dwóch klas, w tym jednej eksperymentalnej, drugiej – kontrolnej. Rozwiązanie takie z punktu widzenia statystyki trudne jest do obrony, co prawda przewidywalne z punktu widzenia metodologii nauk społecznych, ale w praktyce naukowej bardzo rzadko wykorzystywane.

²⁴⁷ K. Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 270.

Podstawowym wyzwaniem przedstawionego eksperymentu jest dobór dwóch klas w taki sposób, by mierzony początkowy poziom badanej zmiennej zależnej był taki sam, w najgorszym przypadku należałoby wprowadzić bodziec eksperymentalny – w naszym przypadku lekcje dramowe z wykorzystaniem baśni – w grupie słabszej. Niewątpliwymi plusami eksperymentu opartego na małych grupach powinny być: łatwość organizacyjna oraz angażowanie małej ilości osób, co przy niewielkim zasięgu implikuje niewielkie koszty.

Należałoby wziąć pod uwagę aspekt wykorzystania wyników badań. Wynikiem badań w oparciu o wielkie grupy jest m.in. znajomość rozkładu odpowiedzi, a także możliwość zbudowania odpowiedniej skali (w tym skali stenowej), co sprawdza się tylko podczas pomiarów. Wówczas działania przybierają postać na zasadzie: jest źle – może być lepiej, jest dobrze – może być jeszcze lepiej w pewnym sensie, lecząc skutki bez oglądania się na ich przyczyny. W przypadku małych grup możemy sobie pozwolić na nieanonimową formę badania, wywołując wyniki ze zmian pojedynczych uczniów. Taki sposób podejścia umożliwił choćby udzielenie precyzyjnej odpowiedzi na podstawowe pytanie: czy udział uczniów klas trzecich w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni wpływa na rozwój ich relacji interpersonalnych.

Wśród uczniów klas trzecich edukacji wczesnoszkolnej przeprowadzono następujące badania: pilotażowe mające na celu ustalenie grup: eksperymentalnej i kontrolnej, sondażowe, których celem było ustalenie zmiennych i warunków prowadzenia eksperymentu, uzupełniające dla potwierdzenia poprawności doboru pytań dotyczących postaw/przekonań oraz podstawowe oparte na ankietach *pretest* i *posttest* według przyjętego schematu eksperymentalnego, który zasada się na porównywaniu różnic przyrostów.

Podczas badań pilotażowych na podstawie wielowymiarowej analizy porównawczej określono stopień diagnostyczności odpowiedzi na pytania ankiety *pretest*. Okazało się, że uczniowie biorący udział w badaniu udzielili część odpowiedzi o niskim stopniu diagnostyczności. Nie wpływało to na określenie poziomu relacji interpersonalnych, w tym *Inni wobec mnie* i *Ja wobec innych* w ankiecie *pretest*, jak i *posttest*, co wynika z konstrukcji *Kwestionariusza*, w którym o tych relacjach decyduje suma punktów dla 20 pytań. *Kwestionariusza* można także używać dla określania relacji interpersonalnych pojedynczych uczniów. Przyjęcie schematu badania eksperymentalnego opartego na różnicach przyrostów w grupach: eksperymentalnej i kontrolnej było jak najbardziej usprawiedliwione.

Kwestionariusz nie umożliwia badania poszczególnych postaw/przekonań, dlatego też należało wypracować procedurę identyfikacji kierunków diagnostyczności pytań o wysokim poziomie istotności. W trakcie badań wytypowano pytania, których analiza była statystycznie uzasadniona. Następnie powiązano

treść poszczególnych pytań z badanymi postawami/przekonaniami przeprowadzając badania uzupełniające polegające na wypełnieniu stosownej ankiety przez grupę ekspertów.

4.4. Dobór zmiennych i wskaźników

Przedstawione powyżej zmienne w badaniach sondażowych, pilotażowych i uzupełniających nie mają bezpośredniego związku z problemami badawczymi. Tylko zmienne zależne i niezależne dotyczące efektów eksperymentu dla badań podstawowych zostały ujęte podczas formułowania hipotez.

DOBÓR GRUP E i K / Badania pilotażowe

Zmienne niezależne: płeć, wiek, ilość rodzeństwa, szkoła, klasa

Wskaźniki: kwestionariusz A nastawień

Zmienne zależne: grupa

Wskaźniki: wyniki kwestionariusza A nastawień

Opis zależności (miary podobieństwa) dla relacji interpersonalnych: zbliżony poziom relacji interpersonalnych klas obliczonych zgodnie z procedurą *Kwestionariusza*, podobny rozkład co do płci, wieku, ilości rodzeństwa decydują o wyborze grup: E – eksperymentalnej, K – kontrolnej.

Opis zależności (miary podobieństwa) dla przekonań: najwyższa wartość współczynników korelacji liniowej Pearsona liczonych dla każdej możliwej pary klas, *podobny rozkład co do płci, wieku, ilości rodzeństwa*.

DOBÓR ZMIENNYCH NIEZALEŻNYCH / Badania sondażowe

Zmienne niezależne: klasa, grupa (E i K), szczególne doświadczenia rodzinne (problem rodzinny), zaburzenia w relacjach szkolnych, niepełnosprawność intelektualna i stan zdrowia

Wskaźniki: dane mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych (wywiady z wychowawcami klas, pedagogiem szkolnym, nauczycielami, wyniki końcowe z zachowania)

Zmienne zależne: zmienna pomocnicza

Wskaźniki: wyniki kwestionariusza A nastawień oraz danych mogących mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych

Opis zależności: zróżnicowany poziom relacji interpersonalnych klas obliczonych zgodnie z procedurą *Kwestionariusza* dla podgrup wyróżniającymi się co

do: środowiska rodzinnego, środowiska szkolnego, czynników konstytucjonalnych (wady wrodzone, niepełnosprawność intelektualna), stanu zdrowia, podobny rozkład podgrup w grupie E i K decydują o przyjęciu zmiennej pomocniczej (**odstąpiono od badania zależności: problemy zdrowotne i konstytucjonalne** ze względu na małą ilość uczniów z takimi problemami, **zaburzenia w relacjach szkolnych** ze względu na pośredni sposób tego typu zaburzeń i niewielką liczbę uczniów).

POWIĄZANIE PYTAŃ Z PRZEKONANIAMI / B a d a n i a u z u p e ł n i a j ą c e

Zmienne niezależne: nr pytania, przekonanie/postawa

Wskaźniki: ankieta nastawień interpersonalnych

Zmienne zależne: nr pytania-przekonanie

Wskaźniki: wyniki ankiety nastawień interpersonalnych

Opis zależności: test istotności Kendala w oparciu o wyniki ankiety nastawień interpersonalnych, zależność pomiędzy zmiennymi jest podstawą do rozstrzygnięcia poprawności powiązania pytań z przekonaniami i postawami.

JAKOŚĆ DANYCH / B a d a n i a p o d s t a w o w e

Zmienne niezależne: okres ankietyzacji (A i B), problem rodzinny, zaburzenia w relacjach szkolnych, problemy zdrowotne

Wskaźniki: dane mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych, kwestionariusz A nastawień

Zmienne zależne: zakłócenia eksperymentu, zasadność statystyczna, pytania istotne, eliminacja pomiarów skrajnych

Wskaźniki: wyniki analizy danych mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych, wyniki w kwestionariuszach A i B nastawień

Opis zależności dla relacji interpersonalnych: odnotowane zdarzenia w grupach E i K mające miejsce podczas trwania eksperymentu, a mogące wpłynąć na jego wynik zostały potraktowane jako zakłócenia i wyniki zostały pominięte w dalszej analizie.

Opis zależności dla przekonań/postaw: określono przydatność pytań pod względem **istotności statystycznej** do badań zmian przekonań i postaw w oparciu o wyniki testu t-Studenta dla kwestionariuszy A i B nastawień: zależność pomiędzy zmiennymi występuje dla 8 pytań przy poziomie ufności $\alpha=0,1$, stąd podjęto **decyzję o przystąpieniu do pogłębionej analizy** mającą na celu wytypowanie pytań do dalszej analizy.

Opis zależności dla przekonań/postaw: wytypowano **pytania istotne** do dalszej analizy, posługując się metodami pogłębionej analizy:

- stopień rozbieżności średnich, przeprowadzając obliczenia zgodne z przyjętą procedurą stopnia rozbieżności średnich w grupach opartych na agregacji danych,
- różnice modułów średnich, przeprowadzając obliczenia zgodne z przyjętą procedurą uwzględniając sumę rang oraz wysoki stopień powiązania z efektami eksperymentu,
- kierunki diagnostyczności, przeprowadzając obliczenia zgodne z przyjętą procedurą ustalenie: stymulant, destymulant i nominant.

Opis zależności dla przekonań/postaw: eliminacja pomiarów skrajnych wytypowanych na podstawie przyjętej procedury opartej o regułę 3 sigm zastosowanej wobec podgrup utworzonych z koniunkcji: grup (E i K), problemu rodzinnego (T i N), płci (C i D) oraz okresu ankietyzacji (A i B), o wysokim prawdopodobieństwie różnic średnich, polegająca na poszukiwaniu maksymalnej ilości istotnych statystycznie różnic.

EFEKTY EKSPERYMENTU / B a d a n i a p o d s t a w o w e

Zmienne niezależne: klasa, płeć, grupa, okres ankietyzacji, problem rodzinny, nr pytania-przekonanie, pytanie istotne

Wskaźniki: dane mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych, kwestionariusze A i B nastawień wraz z wynikami (w tym: zbiór pytań istotnych), wyniki ankiety nastawień interpersonalnych

Zmienne zależne:

- poziom relacji interpersonalnych
- poziom postaw *Ja wobec innych*
- poziom przekonań *Inni wobec mnie*
- poziom przekonań: poczucie wsparcia, brak wsparcia, poczucie bezpieczeństwa, obawa agresji
- poziom postaw: wyzbywanie się uraz, okazywanie wsparcia, wyzbywanie się plotkowania, wyzbywanie się złośliwości, wyzbywanie się agresji, wyzbywanie się działań opozycyjnych, wyzbywanie się działań odwetowych, skupienie się na działaniach odwetowych, skupienie się na działaniach opozycyjnych, skupienie się na agresji, podtrzymywanie uraz poprzez plotki, podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie, podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość, podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia

Wskaźniki: wyniki arkusza danych mogących mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych, wyniki w kwestionariuszach A i B nastawień

Opis zależności dla relacji interpersonalnych: różnice przyrostów między grupami E i K wg metody *Kwestionariusza* dla różnych podgrup różniących się płcią, występowaniem problemu rodzinnego oraz podgrup mieszanych, a także rozkład przyrostów w zależności od wartości początkowej.

Opis zależności dla relacji interpersonalnych: suma przewag (różnic przyrostów względnych wartości średnich między grupami E i K dla każdego z pytań z uwzględnieniem wartości początkowych) dla różnych podgrup różniących się płcią, występowaniem problemu rodzinnego oraz podgrup mieszanych.

Opis zależności dla przekonań/postaw: różnice przyrostów względnych wartości średnich między grupami E i K dla pytań istotnych powiązanych z przekonaniem, dla różnych podgrup różniących się płcią, występowaniem problemu rodzinnego oraz podgrup mieszanych.

Opis zależności dla przekonań/postaw: wyniki obliczeń testów istotności statystycznej różnic średnich między podgrupami (modułami) utworzonych z koniunkcji: grup (E i K), problemu rodzinnego (T i N), płci (C i D) oraz okresu ankietyzacji (A i B), z uwzględnieniem eliminacji pomiarów są podstawą podjęcia analizy różnic średnich dla podgrup o wysokim prawdopodobieństwie t (dla poziomów ufności α : 0,01; 0,05; 0,1).

4.5. Metody gromadzenia danych w badaniach podstawowych

Dane źródłowe uzyskano w przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym, który został oparty o technikę grup równoległych (grupa eksperymentalna oraz grupa kontrolna).

W przeprowadzonych badaniach podstawowych dane źródłowe uzyskano, stosując następującą procedurę:

1. Utworzono kwestionariusz ankietowy, zawierający 20 pytań opisujących postawy odnoszące się do: *Inni wobec mnie* oraz *Ja wobec innych* uczniów w klasie (tab. IV.2).
2. Każde z pytań ma 4 warianty odpowiedzi:

[1-NIE], [2-raczej nie], [3-raczej tak], [4-TAK].

Uczniowie wybierają tylko jeden wariant i nie mogą pozostawiać pytań bez odpowiedzi²⁴⁸.

3. W części metryczkowej kwestionariusza uczniowie podają następujące informacje:
 - płeć (dz – dziewczynka, ch – chłopiec),
 - rok urodzenia (st – 2009, ml – 2010).
4. Ankietyowanie przeprowadzono w dwóch grupach:

[E] eksperymentalnej (23 uczniów), w której przeprowadzano lekcje z wykorzystaniem dramy

[K] kontrolnej (18 uczniów), w której nie przeprowadzano lekcji z wykorzystaniem dramy, a wyniki ankiety posłużyły do analizy porównawczej mającej na celu identyfikację i pomiar efektów eksperymentu.
5. Ankietyowanie przeprowadzono w dwóch okresach:

[A] przed eksperymentem (*ex ante* we wrześniu 2018 roku),

[B] po eksperymentie (*ex post* w czerwcu 2019 roku).

Dane źródłowe mają dwojaką postać: tekstową oraz cyfrową. Podstawą analiz są dane źródłowe w wersji cyfrowej. Wersja tekstowa była wykorzystana tylko w trakcie ankietyowania uczniów.

Cyfrowe dane źródłowe można podzielić na:

- dane dotyczące grup wyjściowych [EA], [KA], [EB], [KB], przedstawionych w tab. IV.3,
- dane dotyczące grup zagregowanych przedstawionych w tab. IV.4.

Grupy zagregowane można podzielić na:

- 6 grup 2-modułowych składających się z dwóch różnych grup wyjściowych,
- 4 grupy 3-modułowe składające się z trzech różnych grup wyjściowych,
- 1 grupę obejmującą wszystkie grupy wyjściowe.

Przykładowo mogą to być takie grupy zagregowane, jak:

- [EA+EB] – dane dla grupy eksperymentalnej **przed oraz po** eksperymentie,
- [KA+KB] – dane dla grupy kontrolnej **przed oraz po** eksperymentie,
- [EA+KA] – dane dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej **przed** eksperymentem,
- [EB+KB] – dane dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej **po** eksperymentie,
- [EA+KA+KB] – dane dla wszystkich grup wyjściowych z wyłączeniem grupy eksperymentalnej po eksperymentie [EB],
- [EA+EB+KA+KB] – dane sumaryczne (obydwie grupy uczniów oraz obydwa okresy).

²⁴⁸ Zadaniem uczniów było pokolorowanie odpowiedniej wielkości prostokąta, przy czym najmniejszy prostokąt został opisany [NIE], nieco większy [raczej nie], kolejny większy [raczej tak], największy [TAK].

W rezultacie uzyskano 4 **bazowe** zbiory danych (por. tab. IV.3):

- [EA] dane dla grupy eksperymentalnej (E) przed eksperymentem (A),
- [EB] dane dla grupy eksperymentalnej (E) po eksperymencie (B),
- [KA] dane dla grupy kontrolnej (K) przed eksperymentem (A),
- [KB] dane dla grupy kontrolnej (K) po eksperymencie (B)

oraz 4 grupy **zagregowane**, dwumodułowe:

- $E = EA + EB$,
- $K = KA + KB$,
- $A = EA + KA$,
- $B = EB + KB$,

a także zagregowaną grupę **globalną** $EKAB = EA + KA + EB + KB$.

Tab. IV.3. Identyfikatory bazowych zbiorów danych EA, EB, KA, KB wraz z liczbą uczniów

Okres badania	Grupa uczniów		
	E – eksperymentalna	K – kontrolna	Ogółem
A – <i>ex ante</i> (przed eksperymentem)	EA (23)	KA (18)	A (41)
B – <i>ex post</i> (po eksperymencie)	EB (23)	KB (18)	B (41)
Ogółem	E (46)	K (36)	EKAB (82)

Źródło: opracowanie własne.

Tab. IV.4. Wykaz grup uczniów (wyjściowych i zagregowanych)

Grupy wyjściowe (4)			
	E – gr.eksperymentalne	K – gr.kontrolne	
okres A (przed)	EA (23)	KA (18)	
okres B (po)	EB (23)	KB (18)	
Agregacje 2-modułowe (6)			
	EA	EB	KA
EB	EA+EB (46)		
KA	EA+KA (41)	EB+KA (41)	
KB	EA+KB (41)	EB+KB (41)	KA+KB (36)
Agregacje 3-modułowe (4)			
bez EA	EB+KA+KB (59)		
bez EB	EA+KA+KB (59)		
bez KA	EA+EB+KB (64)		
bez KB	EA+EB+KA (64)		
Ogółem (1)	EA+EB+KA+KB (82)		

Źródło: opracowanie własne.

Obok identyfikatorów grup podano w nawiasach liczby uczniów (odpowiedzi) wchodzących w skład poszczególnych grup. Pogrubioną czcionką zaznaczono grupy zawierające odpowiedzi uczniów grupy eksperymentalnej po eksperymencie (EB). Odpowiedzi uczniów z tych grup powinny się wyraźnie różnić od odpowiedzi uczniów z pozostałych grup.

Tab. IV.5. Przykładowe elementy tabel zamieszczonych w aneksie statystycznym

Grupa	ID	Z4	Z8	Z10	Z13	Tab.	Dane	Zakres
EA	20	r.tak	r.tak	NIE	TAK	X1	odp. tekstowe	NIE
EB	20	r.tak	r.nie	r.tak	NIE	X3		raczej nie
KA	29	TAK	NIE	r.nie	TAK	X2		raczej tak
KB	29	r.nie	r.nie	TAK	r.tak	X4		TAK
EA	20	3	3	1	4	X5	odp. cyfrowe	1 – NIE
EB	20	3	2	3	1	X7		2 raczej nie
KA	29	4	1	2	4	X6		3 raczej tak
KB	29	2	2	4	3	X8		4 – TAK
[EB-EA]	20	0	-1	2	-3	X9	różnice	[-3; 3]
[EB-EA]	20	0	1	2	3		moduły	[0. 3]
[KB-KA]	29	-2	1	2	-1	X10	różnice	[-3; 3]
[KB-KA]	29	2	1	2	1		moduły	[0. 3]

Źródło: opracowanie własne.

W tab. IV.5 podano kilka przykładowych elementów odpowiedzi ucznia 20²⁴⁹ z grupy eksperymentalnej oraz ucznia 29 z grupy kontrolnej w okresach przed oraz po eksperymencie, udzielone na 4 pytania Z4, Z8, Z10 i Z13. W górnej części tab. IV.5 znajdują się odpowiedzi tekstowe, w środkowej części – odpowiadające im odpowiedzi cyfrowe, natomiast w dolnej części – różnice odpowiedzi cyfrowych i ich moduły pomiędzy grupami [EB-EA] oraz [KB-KA] ujęte w Aneksie tab.A1.12.

²⁴⁹ W cyfrowych danych źródłowych każdy ankietowany uczeń posiadał własny indywidualny numer (ID).

4.6. Założenia i wyniki analizy badań pilotażowych – dobór grup

Obiektywną przesłanką do przeprowadzenia badań związanych z tematem niniejszej pracy jest przeprowadzenie ich w klasach trzecich szkoły podstawowej. W zaistniałej sytuacji badaniem należałoby objąć minimum 384 uczniów (por. Tab. IV.12), jako próby badawczej. W polskich realiach największa szkoła podstawowa liczyła w 2019 roku 1500 uczniów, w tym rocznik zerowy (przedszkole), co daje średnio 166 uczniów dla każdego szczebla nauczania. Nie jest możliwe zatem zastosowanie w sposób bezpośredni doboru próby badawczej w oparciu o ustalenie liczebności próby prostej.

Rozwiązaniem tego problemu było wytypowanie do badań dwóch grup (klas) posiadających najwięcej identycznych cech, a przede wszystkim pochodzących z jednej szkoły i reprezentujących podobieństwo poziomu relacji interpersonalnych. W przypadku różnych poziomów relacji należałoby przyjąć jako grupą eksperymentalną tę, reprezentującą niższy poziom. Porównanie poziomów relacji interpersonalnych (w tym: ***Ja wobec innych*** oraz ***Inni wobec mnie***) obliczonych na podstawie odpowiedzi na 20 pytań *Kwestionariusza* w oparciu o procedurę w nim zawartą nie budzi wątpliwości z punktu widzenia istotności statystycznej. Głębsza analiza dotycząca przekonań i postaw obejmuje jednak znacznie mniejszą ilość pytań, stąd potrzeba spełnienia warunku podobieństwa klas pod względem odpowiedzi na każde z nich. Dotrzymanie wymaganego poziomu istotności statystycznej dla każdego z pytań umożliwiłoby wykorzystanie do badań narzędzi statystycznych. W przeciwnym przypadku zostaną wykorzystane narzędzia alternatywne.

Przed rozpoczęciem roku szkolnego, w którym przeprowadzano lekcje z wykorzystywaniem dramy, wykonano badania pilotażowe mające na celu wybranie dwóch klas uczniów najbardziej do siebie podobnych z punktu widzenia odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu. Chodziło o to, aby uczniowie w wybranych do badań klasach mieli zbliżone postawy dotyczące relacji: ***Ja wobec innych*** oraz ***Inni wobec mnie***. Dzięki temu bardziej widoczne są efekty w klasie, w której przeprowadzono lekcje z wykorzystaniem dramy w porównaniu z postawami odnoszącymi się do: ***Inni wobec mnie*** oraz ***Ja wobec innych*** uczniów w klasie, w której takie lekcje nie zostały przeprowadzone.

Tab. IV.6. Poziom relacji interpersonalnych w badaniu pilotażowym

Tab. IV.6.1. Poziom relacji interpersonalnych wg klas i płc				Tab. IV.6.2. Poziom relacji uwzględniający rok urodzenia i płc			
Szkoła	Klasa	Płeć	Średnia [sten]	Klasa	Rocznik	Płeć	Średnia [sten]
SP4	3a	ch	4,7	SP4 3a	2008	ch	4,8
		dz	3,8			dz	3,8
			4,2		2009	ch	4,5
	3b	ch	4,9	SP4 3b	2009	ch	4,9
		dz	5,0			dz	5,0
			4,9	SP4 3c	2009	ch	4,3
	3c	ch	4,3			dz	4,5
		dz	4,5	SP4 3d	2008	ch	3,1
			4,4			dz	1,0
	3d	ch	3,1	SP7 3a	2009	ch	7,2
		dz	1,0			dz	4,4
			2,5	SP7 3b	2008	ch	4,5
SP7	3a	ch	7,2			dz	5 5
		dz	4,4		2009	ch	4,5
			5,9			dz	4,9
	3b	ch	4,5				
		dz	5,0				
			4,8				

Źródło: opracowanie własne.

Do badań pilotażowych wybrano 4 klasy (3a, 3b, 3c, 3d) SP 4 z Czerwionki i 2 klasy (3a i 3b) SP 7 z Dębieńska. Uczniowie tych klas wypełnili formularz ankietowy zawierający 20 pytań wybranych z *Kwestionariusza* autorstwa E. Wysockiej i J. Góźdz (por. tab. IV.2). Dla wszystkich sześciu klas dokonano określenia poziomu relacji, stosując metodę zaprezentowaną w *Kwestionariuszu*. Najważniejszym kryterium podobieństwa klas był zbliżony poziom badanych relacji interpersonalnych (w tym przypadku mierzony z wykorzystaniem 10-cio stopniowej skali stenowej²⁵⁰). Relacje interpersonalne w ujęciu autorek *Kwestionariusza* to suma składowa relacji: *Ja wobec innych* oraz *Inni wobec mnie*.

Biorąc pod uwagę konieczność przeprowadzenia badań w jednej szkole oraz podobny poziom relacji zarówno w grupie dziewcząt i chłopców (por. tab. IV.6.1) wybrano klasy 3a i 3c ze Szkoły Podstawowej nr 4. Nie udało się dotrzymać podobieństwa co do wieku badanych (por. tab. IV.6.2), przy czym badanie pilotażowe na tym etapie wykazało pewną prawidłowość: dzieci młodsze z rocz-

²⁵⁰ Zob. E. Hornowska: *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar, 2007, s. 136.

nika 2009 prezentują wyższy poziom relacji niż dzieci starsze, wyróżniając się zwłaszcza w klasach rekrutowanych wyłącznie z tego rocznika (por. tab. IV. 6.1, tab. IV.7). W klasach mieszanych pod względem przynależności rocznikowej wydaje się, że poziom relacji się wyrównuje, niestety, tendencja ta jest niekorzystna dla młodszych uczniów. Trudno przesądzić, czy zachodzi tu jakaś regularność z uwagi na fakt, że były tylko dwie klasy mieszane, przy czym jedna w SP4, a druga w SP7.

Tab. IV.7. Poziom relacji interpersonalnych wg roczników

Rocznik	Płeć	Średnia [sten]
2008	ch	3,8
	dz	3,3
	3,5	
2009	ch	5,0
	dz	4,7
	4,9	

Źródło: opracowanie własne.

Przechodząc do kolejnego etapu, należało sprawdzić podobieństwo w zakresie badanych postaw/nastawień (por. tab. IV.1), co przełożyło się na sprawdzenie podobieństwa w odpowiedziach uczniów na wszystkie 20 pytań. Z uwagi na dużą rozbieżność poziomu badanych relacji w SP7 odstąpiono od włączenia jej do dalszych badań. Do pomiaru stopnia podobieństwa odpowiedzi udzielonych przez uczniów można wykorzystać wiele różnych parametrów, na przykład: współczynniki korelacji liniowej Pearsona, współczynniki korelacji rang Spearmana, współczynniki zbieżności V-Cramera. Do analizy wybrano pierwszy z nich, korzystając z pakietu Statistica.

Punktem wyjścia jest w tym przypadku macierz X zawierająca odpowiedzi (cyfry od 1 do 4) na pytania zawarte w kwestionariuszu udzielone przez uczniów z poszczególnych klas (tab. IV.8):

$$X = [x_{ij}] \ (i=1,2,\dots,n; j=1,2,\dots,m),$$

gdzie n to liczba pytań w kwestionariuszu ($n=20$), natomiast m to ogólna liczba uczniów z wszystkich klas ($m=70$) biorących udział w badaniu pilotażowym.

Tab. IV.8. Struktura macierzy danych w badaniu pilotażowym

	Uczniowie															
	Klasa 3a				Klasa 3b				Klasa 3c				Klasa 3d			
	1	2	...	18	1	2	...	16	1	2	...	23	1	2	...	13
Pytania																
pyt.1	20 x 18				20 x 16				20 x 23				20 x 13			
pyt.2																
;																
pyt.20																

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie tej macierzy wyznaczono **macierz współczynników korelacji liniowej Pearsona**:

$$R = [r_{jk}] \quad (j=1,2,\dots,m; k=1,2,\dots,m).$$

Współczynniki r_{jk} zawierają się w przedziale $[-1;1]$ i przyjmują tym większą wartość, im bardziej podobne do siebie są odpowiedzi udzielone przez uczniów. Jeżeli odpowiedzi na wszystkie 20 pytań udzielone przez uczniów o numerach j oraz k są jednakowe, to współczynnik korelacji r_{jk} przyjmuje wartość 1 (jest to maksymalne podobieństwo). Współczynniki korelacji przyjmują wartości ujemne w przypadku, gdy odpowiedzi uczniów są skrajnie odmienne, np. jeden uczeń wybiera wariant [1], a drugi na to samo pytanie wybiera wariant [4]. Współczynniki korelacji zbliżone do zera wskazują na brak podobieństwa udzielanych odpowiedzi.

Wynikowa macierz współczynników korelacji ma wymiary 70 x 70 i jest symetryczna, tzn. $r_{jk} = r_{kj}$. Struktura macierzy korelacji R przedstawiona jest w tab. IV.9. W tab. IV.10 zamieszczono dane, na podstawie których wyznaczono 3 przykładowe współczynniki korelacji: wysoki dodatni ($r=0,87$), wysoki ujemny ($r=-0,78$) oraz współczynnik o wartości zbliżonej do zera.

Tab. IV.9. Struktura macierzy współczynników korelacji liniowej w badaniu pilotażowym

		Uczniowie			
		Klasa 3a	Klasa 3b	Klasa 3c	Klasa 3d
Uczniowie	Klasa 3a	18 x 18	18 x 16'	18 x 23	18 x 13
	Klasa 3b		16 x 16	16 x 23	16 x 13
	Klasa 3c			23 x 23	23 x 13
	Klasa 3d				13 x 13

Źródło: opracowanie własne.

Tab. IV.10. Przykładowe dane i wyznaczone na ich podstawie współczynniki korelacji pomiędzy udzielonymi odpowiedziami w badaniu pilotażowym

0,87	SP4 3a	SP4 3b	różnica	-0,78	SP4 3c	SP4 3d	różnica	0,00	SP4 3b	SP4 3c	różnica
pyt. 1	1	1	0		1	4	-3		2	3	-1
pyt. 2	1	1	0		1	4	-3		3	1	2
pyt. 3	1	1	0		1	3	-2		2	2	0
pyt. 4	1	1	0		1	4	-3		1	2	-1
pyt. 5	1	2	-1		1	4	-3		4	3	1
pyt. 6	3	3	0		2	3	-1		4	3	1
pyt. 7	1	1	0		2	4	-2		3	1	2
pyt. 8	1	1	0		2	4	-2		2	4	-2
pyt. 9	2	3	-1		2	3	-1		3	2	1
pyt. 10	1	1	0		2	4	-2		3	3	0
pyt. 11	3	2	1		3	4	-1		4	2	2
pyt. 12	1	1	0		3	4	-1		1	2	-1
pyt. 13	1	1	0		3	1	2		3	1	2
pyt. 14	1	3	-2		3	3	0		2	3	-1
pyt. 15	4	3	1		4	1	3		3	3	0
pyt. 16	4	4	0		4	1	3		2	3	-1
pyt. 17	4	4	0		4	1	3		4	3	1
pyt. 18	4	3	1		4	2	2		2	3	-1
pyt. 19	4	4	0		4	2	2		3	4	-1
pyt. 20	4	4	0		4	1	3		3	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Warto tu zwrócić uwagę na zamieszczone w tab. IV.10 różnice pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez uczniów. Mogą one przyjmować wartości od 0 do +/- 3. Im większe co do modułu są te różnice, tym mniejsze jest podobieństwo opinii danej pary uczniów. Jak łatwo zauważyć, w pierwszym przypadku (wysoki dodatni współczynnik korelacji) na 20 pytań pełna zgodność odpowiedzi dotyczyła 14 pytań, dla 5 pytań odpowiedzi różniły się o 1 punkt (np. 4/3, 3/2) i tylko dla jednego pytania opinie różniły się o 2 punkty (1/3).

Odwrotnie jest w przypadku wysokich ujemnych współczynników korelacji. Tutaj przeważają różnice 3-punktowe (7 pytań) oraz 2-punktowe (7 pytań). Pełną zgodność odpowiedzi obserwuje się w tym przypadku tylko dla jednego pytania.

Dla współczynników korelacji bliskich 0 dominują odpowiedzi różniące się o 1 punkt (14 pytań), a w następnej kolejności o 2 punkty (5 pytań).

Najważniejszymi parametrami w analizie podobieństwa grup uczniów (klas) ze względu na udzielone odpowiedzi są średnie arytmetyczne ze współczynników korelacji dla uczniów ze wszystkich możliwych koniunkcji klas. W przypadku 4 klas (a,b,c,d) możliwe są następujące koniunkcje:

[ab] [ac] [ad]
[bc] [bd]
[cd]

Warto też wyznaczyć średnie arytmetyczne ze współczynników korelacji pomiędzy odpowiedziami uczniów w ramach każdej z klas: [aa]; [bb]; [cc]; [dd].

Średnie arytmetyczne ze współczynników korelacji pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez uczniów z różnych klas (mierniki podobieństwa) przytoczone są w tab. IV.11. Kolorem czerwonym oznaczono tu najwyższe wartości tych mierników, kolorami pomarańczowymi – mierniki przeciętne, natomiast kolorem zielonym – mierniki o najniższych wartościach. Daje się tu zauważyć ciekawą zależność. Najwyższe podobieństwo obserwuje się pomiędzy odpowiedziami uczniów **w ramach tych samych klas** (główna przekątna lewej części tab. IV.11 zawiera maksymalne wartości mierników podobieństwa podanych w przedostatnim wierszu tej tabeli). Świadczy to o istotnym wpływie przynależności do danej klasy szkolnej oraz na postawy/przekonania uczniów. W dotychczasowej praktyce nie zwraca się na to żadnej uwagi. Rodziców interesuje opinia o szkole, natomiast pomija się fakt, że równie ważna jest opinia o poszczególnych klasach w ramach danej szkoły.

Tab. IV.11. Mierniki podobieństwa odpowiedzi udzielonych przez uczniów badanych klas

	3a	3b	3c	3d
3a	0,21	0,16	0,19	0,04
3b	0,16	0,25	0,15	0,04
3c	0,19	0,15	0,25	0,07
3d	0,04	0,04	0,07	0,16

	3a	3b	3c	3d
3a		0,16	0,19	0,04
3b	0,16		0,15	0,04
3c	0,19	0,15		0,07
3d	0,04	0,04	0,07	

max	0,21	0,25	0,25	0,16
n	18	16	23	13

max	0,19	0,16	0,19	0,07
n	18	16	23	13

Źródło: opracowanie własne.

Do rozważenia jest kwestia oceny takiego stanu rzeczy. Powstaje tu istotne pytanie: czy należy dążyć do unifikacji postaw/przekonań uczniów na korzystnym wysokim poziomie, czy nie zwracać na to uwagi. Można tu wskazać szereg argumentów przemawiających za i przeciw. Trzeba się jednak zgodzić z tym, że pożyteczne byłoby narzędzie pozwalające identyfikować skalę tego zjawiska, a także przeprowadzać cyklicznie jego analizę.

Podobieństwo odpowiedzi udzielanych przez uczniów z różnych klas (prawa część tab.IV.11) jest znacząco mniejsze. Jedyny wyjątek stanowią odpowiedzi uczniów z klas 3a oraz 3c. Należy tu zwrócić szczególną uwagę na klasę 3d – odpowiedzi uczniów z tej klasy najbardziej odbiegają od odpowiedzi uczniów ze wszystkich pozostałych klas.

Przytoczone mierniki podobieństwa wyznaczone są na podstawie dużej liczby indywidualnych współczynników korelacji. W tab. IV.13 zamieszczono liczby tych współczynników w każdej grupie (są one równe iloczynom liczby uczniów w danej parze klas). Dlatego też stopień diagnostyczności mierników podobieństwa należy uznać za wysoki.

Liczba współczynników korelacji na podstawie których oszacowano podobieństwo odpowiedzi uczniów jest związana także z liczebnością próby prostej, do ustalenia której wykorzystujemy następujący wzór:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{4(N-1)d^2}{u_\alpha^2}}$$

W powyższym wzorze N jest szacunkową liczebnością populacji generalnej, u_α to dystrybuanta standaryzowanego rozkładu normalnego $N(0,1)$ dla założonego poziomu istotności α (przyjęto trzy różne poziomy istotności: 1%, 5% i 10%), natomiast d to rząd precyzji oszacowań wskaźników struktury wyrażony w procentach.

Wynikowe wielkości próby dla różnych wielkości parametru N podano w tab. IV.12. Łatwo zauważyć, że wielkości próby przy populacji generalnej liczącej powyżej 1 mln elementów nie ulegają praktycznie zmianie. Zakładając standardowy w badaniach społecznych poziom istotności $\alpha=0,05$ oraz przyjmując 3-procentowy rząd precyzji oszacowań wskaźników, otrzymujemy wielkości próby prostej na poziomie 1066 elementów (kolor żółty). Zakładając 5-procentowy rząd precyzji wskaźników, wielkość próby wynosi 384 (kolor bordowy).

Wielkość próby ustalano, kierując się dwiema przesłankami, takimi jak:

- uwarunkowania czasowo-finansowe badań,
- rząd precyzji wynikający z wybranej wielkości próby w stosunku do wielkości populacji generalnej.

Tab. IV.12. Wielkość próby w zależności od wielkości populacji generalnej w losowaniu prostym przy różnym poziomie istotności α oraz różnym rzędzie precyzji d

Ufność	90%	95%	99%	90%	95%	99%	90%	95%	99%	90%	95%	99%
Istotność α	0,10	0,05	0,01	0,10	0,05	0,01	0,10	0,05	0,01	0,10	0,05	0,01
Wsp.u	1,64	1,96	2,58	1,64	1,96	2,58	1,64	1,96	2,58	1,64	1,96	2,58
Precyzja d	2%	2%	2%	3%	3%	3%	4%	4%	4%	5%	5%	5%
N	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
500 000	1 685	2 389	4 113	750	1 065	1 836	422	600	1 035	270	384	663
1 000 000	1 688	2 396	4 131	751	1 066	1 840	423	600	1 036	270	384	663
1 500 000	1 689	2 397	4 135	751	1 066	1 841	423	600	1 036	271	384	663

Źródło: opracowanie własne.

Do dalszych badań podstawowych wybrano klasy 3a i 3c z uwagi na najwyższe skorelowanie odpowiedzi uczniów udzielonych w tych klasach (por. tab. IV.11) współczynnik korelacji 0,19). Liczba uczniów w tych klasach była największa, co pozwoliło uzyskać większą wiarygodność prowadzonych badań (por. tab. IV.13 – maksymalna liczba współczynników korelacji dla różnych klas wynosi 414). Wybranie klas 3a i 3c umożliwiło wyciągnięcie wniosków z analizy odpowiedzi tych uczniów na poziomie 95% pewności (por. tab. IV.12).

Tab. IV.13. Liczba współczynników korelacji na podstawie których oszacowano podobieństwo odpowiedzi uczniów

Klasa		3a	3b	3c	3d
	n	18	16	23	13
3a	18	324	288	414	234
3b	16	288	256	368	208
3c	23	414	368	529	299
3d	13	234	208	299	169

Źródło: opracowanie własne.

4.7. Charakterystyka środowiska i badanych osób

„Jednostka jako (...) niezbywalny element [świata] podlega też jego wpływowi”²⁵¹.

Badania pilotażowe przeprowadzono we wrześniu 2018 roku, przy czym wybrano do nich wszystkie klasy trzecie Szkoły Podstawowej nr 4 w Czerwionce (3a, 3b, 3c, 3d) oraz Szkoły Podstawowej nr 7 w Dębieńsku (3a i 3b). Obie szkoły są szkołami publicznymi, ich organem prowadzącym jest Gmina i Miasto Czerwionka-Leszczyny, natomiast nadzór pedagogiczny nad tymi placówkami sprawuje Kuratorium Oświaty w Katowicach (Filia w Rybniku). W SP4 badaniem objęto 70 uczniów (60,0% chłopców wobec 40,0% dziewcząt, 38,6% urodzonych w 2008 wobec 61,4% w 2009 roku, 61,4% posiadających rodzeństwo wobec 22,9% bez rodzeństwa), a w SP7 – 28 (42,9 % chłopców wobec 57,1% dziewcząt, 5,7% urodzonych w 2008 wobec 94,3% w 2009 roku, 92,3% posiadających rodzeństwo wobec 7,7% bez rodzeństwa). Ogólna liczba uczniów wynosiła odpowiednio dla SP4 i SP7: 237, 204.

Badania podstawowe przeprowadzono dwuetapowo w roku szkolnym we wrześniu i czerwcu 2018/2019 na terenie miasta Czerwionka-Leszczyny, w dzielnicy Czerwionka, w, przy czym pierwszą część badań (*pretest*) we wrześniu 2018 roku, drugą (*posttest*) w czerwcu 2019 roku. Grupa badawcza obejmowała łącznie 41 uczniów klas trzecich (w tym: 18 z grupy kontrolnej oraz 23 z grupy eksperymentalnej). W grupie przebadanych uczniów w grupie kontrolnej przeważali chłopcy (53,2% wobec 47,8% dziewcząt), a w grupie eksperymentalnej – dziewczęta (55,6 % wobec 44,4 % chłopców).

Znamienным dla charakteryzowanej miejscowości było jej stopniowe przekształcanie z osady wiejskiej na miasto górnicze. Pod koniec XVIII w. wieś zamieszkiwało 159 mieszkańców, w połowie XIX w., gdy ludność stopniowo znajdowała pracę w przemyśle, było tu ok. 500 mieszkańców, w latach 20. XX w. nieco ponad 5 tys., przede wszystkim za sprawą uruchomienia nowoczesnej kopalni węgla kamiennego²⁵². Na dzień 31.12.2019 roku mieszkało w Czerwionce 7449 osób²⁵³. Dalszy wzrost liczby mieszkańców jest ograniczony, głównie ze względu na otaczający centrum miejscowości ogromny areał upraw rolnych, które po II wojnie nie zostały rozparcelowane, a biorąc pod uwagę na bardzo dobrą jakość ziemi przejęte przez PGR-y. Na dzień dzisiejszy brak miejsca na dalszą zabudowę mieszkalną.

²⁵¹ J. Pułka, E. Wysocka: *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój...*, dz., cyt., s. 238.

²⁵² A. Gudzik: *Czerwionka. Zarys monograficzny*, Czerwionka-Leszczyny: FHU Węgloton, 2017.

²⁵³ *Biuletyn Informacji Publicznej Urzędu Gminy i Miasta Czerwionka-Leszczyny. Statystyki* <https://bip.czerwionka-leszczyny.pl/statystyki/index.html>.

Czerwionka jako część miasta Czerwionka-Leszczyny i gminy Czerwionka-Leszczyny charakteryzuje się zabudową blokową, w przeciwieństwie do innych dzielnic i sołectw, w których przeważa zabudowa jednorodzinna. W dużej części bloki mieszkalne i familoki powstały jako mieszkania zakładowej tutejszej kopalni. Mieszkańcy Czerwionki to przede wszystkim klasa robotnicza, często z pokolenia na pokolenie. Ma to związek z historią tejże dzielnicy, w której ważne miejsce zajmowała kopalnia „Dębieńsko”. Postawienie jej w 2000 roku w stan likwidacji wpłynęło destrukcyjnie na funkcjonujący tu przez lata model społeczny.

Czynniki społeczno-ekonomiczne miały znaczący wpływ na poziom i jakość życia mieszkańców Czerwionki. Na występujące tu problemy władze Gminy i Miasta Czerwionka-Leszczyny próbują zaradzić poprzez:

- działanie dwóch placówek Ośrodka Pomocy Społecznej,
- uruchomienie Gminnego Programu Wspierania Rodziny dla Gminy i Miasta Czerwionki-Leszczyny na lata 2018–2020,
- realizację i ewaluację Strategii Rozwiązywania Problemów Społecznych w Gminie i Mieście Czerwionka-Leszczyny na lata 2016–2025.

Większość zaprezentowanych danych statystycznych pochodzi ze sprawozdań/ewaluacji związanych z trzema obszarami działań. Ośrodek Pomocy Społecznej zidentyfikował główne powody korzystania z pomocy społecznej²⁵⁴, które posłużyły do dokonania wyboru istotnych danych. Do głównych powodów należały:

- **ubóstwo.** Ze świadczeń pomocy społecznej skorzystało 426 rodzin (Gmina) – tj. ok. 1,9% wszystkich rodzin, w tym 93 rodziny z Czerwionki, tj. ok. 4,5%. Można mówić o wzroście zjawiska przenoszenia się problemów społecznych na kolejne pokolenia lub innych członków rodziny. Liczba uczniów objętych dożywianiem: 47 (Gmina).
- **bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego.** Wsparciem w postaci różnorodnych form pracy socjalnej objętych było 856 rodzin (Gmina). Liczba dzieci z rodzin, które można uznać za zagrożone patologią lub demoralizacją: 102 (Gmina). Liczba rodzin korzystających z usług asystentów rodziny: 58 (w tym 131 dzieci). Czyny karalne nieletnich: 30 osób (Gmina), w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych przybywało 13 osób (Gmina).
- **przemoc w rodzinie.** Wszczęto 95 (Gmina) procedur Niebieska Karta, z tego założono je w 94 rodzinach, z tego odpowiednio 26 i 21 w Czerwionce.

²⁵⁴ Sprawozdanie z działalności Ośrodka Pomocy Społecznej za rok 2019.

- **alkoholizm.** Objęto wsparciem 22 rodziny (Gmina), w Czerwionce odnotowano 656 alkoholików.
- **narkomania.** Objęto wsparciem 2 rodziny (Gmina), w Czerwionce odnotowano 11 narkomanów.

Poniżej zestawiono dane lub ich brak, dodatkowo charakteryzujące środowisko badanych osób:

- Odnosnie szczegółów dotyczących sytuacji mieszkaniowej, takich jak: liczba nowych mieszkań oddanych do użytku, przeciętna powierzchnia mieszkaniowa, wyposażenie mieszkań, przeciętna liczba gospodarstw domowych na 100 mieszkań, przeciętna liczba osób na jedną izbę, przeciętna powierzchnia użytkowa mieszkań w przeliczeniu na jedną osobę w m² – brak danych.
- Informacje dotyczące wykształcenia – brak danych.
- Informacje dotyczące średnich dochodów na rodzinę – brak danych.
- Liczba rozwodów na 1000 małżeństw wynosi 75 (Gmina).
- Liczba bezrobotnych: 546 (Gmina), co stanowi 2,1% ludności w wieku produkcyjnym, 851 (powiat), w tym 143 osoby do 30. roku życia²⁵⁵.
- Liczba osób czynnych zawodowo – brak danych.
- Saldo migracji na 1000 ludności – 122 (Gmina).
- Przyrost naturalny: – 17 (Gmina), +50 (Powiat).
- Ilość wydanych Gminnych Karty Dużej Rodziny: 415 (Gmina).

4.8. Wyniki badań sondażowych

Dokonawszy wyboru grup eksperymentalnej i kontrolnej, podjęto działania w celu przeprowadzenia weryfikacji wewnętrznej eksperymentu, aby uzyskać pewność, że zmiany badanych relacji i postaw są efektem wyłącznie bodźca eksperymentalnego. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych dokonano porównania wyników ankiety (na podstawie *Kwestionariusza*) *pretest* z grupy kontrolnej [K] i eksperymentalnej [E].

Poziom relacji interpersonalnych uczniów mierzono, posługując się *Kwestionariuszem*, w którym do analizy wyników wykorzystuje się dziesięciostopniową skalę stenową utworzoną odrębnie dla dziewcząt i chłopców. W tej skali, której wyniki z przedziału 1–4 stena należą do niskich, z przedziału 5–6 stena do średnich, a z przedziału 7–10 stena do wysokich. *Kwestionariusz* jest przeznaczony dla uczniów klas 1–3 w wieku od 6 do 11 lat, przy czym analiza i interpretacja wyników jest uzależniona wyłącznie od płci.

²⁵⁵ https://katowice.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_slaskie/portrety_gmin/powiat_rybnicki/gmina_czerwionka-leszczyny.pdf

Okazało się, że średnie wyniki w obu grupach oscylują wokół czwartego stena, plasując je, zgodnie z *Kwestionariuszem*, na niskim poziomie badanych relacji (**tab. IV.14**). Dlatego też przeprowadzono badanie sondażowe mające na celu wyłonienie pomocniczych zmiennych niezależnych.

Kierując się wiedzą na temat wpływu elementów środowiska społecznego na kształtowanie się postaw, dokonano wyboru zmiennych kontrolnych o charakterze wpływów ubocznych, takich jak: środowisko rodzinne, środowisko szkolne, czynniki konstytucjonalne (wady wrodzone, niepełnosprawność intelektualna). W tym celu w grupach: eksperymentalnej i kontrolnej zebrano dane pochodzące z: końcowej oceny opisowej z zachowania w klasie 2-giej, wywiadów z wychowawcami oraz pedagogiem szkolnym. Dane te dotyczyły informacji mogących mieć wpływ na poziom relacji uczniów pochodzących ze źródeł niezależnych (Aneks, tab. A7.1).

Tab. IV.14. Początkowe wartości stenów dla relacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Grupa	Płeć	Średnie wartości stenów dla relacji		
		ja wobec innych	inni wobec mnie	interpersonalne
E	chłopcy	4,3	3,5	3,8
	dziewczęta	4,2	4,4	4,3
E średnio		4,3	3,9	4,0
K	chłopcy	3,6	5,0	4,4
	dziewczęta	3,4	3,9	3,2
K średnio		3,5	4,4	3,7

Źródło: opracowanie własne.

Głównie ze względu na ogólne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO)²⁵⁶, jak również na sposób ewidencjonowania danych i podejmowanych działań przez Urząd Gminy i Miasta Czerwionka-Leszczyny polegających na odejściu od podziału na poszczególne dzielnice, odstąpiono od rozpatrywania jako potencjalnych zmiennych niezależnych: uwarunkowań środowiskowych i szeroko pojętej sytuacji rodzinnej (średni dochód w rodzinie, aktywność zawodowa obu rodziców, ich wykształcenie, korzystanie z pomocy społecznej) mieszkańców Czerwionki, w której przeprowadzone zostały badania.

Jako pierwszą zmienną kontrolną, którą można by przyjąć jako zmienną pomocniczą wpływającą na ogólny poziom relacji, przyjęto „problem rodzinny”.

²⁵⁶ Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. 2018, poz. 1000).

Na potrzeby przeprowadzonych badań wyodrębniono trzy podgrupy badanych: uczniów ze szczególnymi doświadczeniami rodzinnymi, uczniów sprawiających problemy wychowawcze w szkole, uczniów z problemami zdrowotnymi (przewlekłe choroby, ograniczone zdolności psycho-motoryczne). Następnie dane te zestawiono z wynikami *pretestu* w grupie eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K), wykorzystując skalę stenową.

Tab. IV.15. Problemy rodzinne a początkowy poziom relacji interpersonalnych w badanych grupach

Problem rodzinny	Płeć	Grupa	Średnia z „ja wobec innych” [sten]	Średnia z „inni wobec mnie” [sten]
niepotwierdzony	chłopcy	E	4,4	3,8
		K	3,5	6,0
	chłopcy średnia		4,1	4,5
	dziewczęta	E	4,2	4,2
		K	2,8	3,5
	dziewczęta średnia		3,8	4,0
potwierdzony	chłopcy	E	4,3	3,0
		K	3,8	4,0
	chłopcy średnia		4,0	3,5
	dziewczęta	E	4,0	6,0
		K	3,8	4,2
	dziewczęta średnia		3,9	4,4

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że dzieci z problemami rodzinnymi nie różnią się zbyt wiele od dzieci bez takich problemów (tab. IV.15). Grupa dziewcząt z problemami osiąga lepsze wyniki, grupa chłopców zaś nieco gorsze. W sytuacji, kiedy istnieją specyficzne okoliczności charakteryzujące funkcjonowanie rodziny dziecka, na przykład: rozwód rodziców, wyjazd zarobkowy matki poza granice kraju, pobyt dziecka w rodzinie zastępczej oraz specyficzne okoliczności życiowe dziecka, na przykład pobyt w sanatorium, można przyjąć, iż dziecko kompensuje sobie niedobory życia rodzinnego czy trudności życia osobistego poprzez nadawanie znaczenia relacjom z rówieśnikami. Relacje z rówieśnikami mogą być substytutem niedoborów w funkcjonowaniu rodziny. Za taką interpretacją przemawia fakt, że wychowawcy uczniów także nie dostrzegają związków problemów rodzinnych dziecka z zachowaniami w szkole.

W tab. IV.16 dokonano zestawienia stwierdzonych problemów rodzinnych z jednoczesnym występowaniem problemów w relacjach szkolnych. Niewątpliwie, liczba tych ostatnich jest zdecydowanie mniejsza niż problemów rodzinnych, a to oznacza, że problemy rodzinne nie przenoszą się wprost na relacje szkolne. Ponadto, złe relacje szkolne występują niezależnie od współwystępowania problemów rodzinnych.

Tab. IV.16. Problemy rodzinne uczniów a złe relacje w środowisku szkolnym

Płeć	Problemy rodzinne	Złe relacje w szkolne przy jednoczesnych problemach rodzinnych	Złe relacje w szkole bez związku z problemami rodzinnymi
chłopcy	8	5	5
E	4	3	3
K	4	2	2
dziewczeta	7	3	6
E	1	1	5
K	6	2	1
Suma końcowa	15	8	11

Źródło: opracowanie własne.

Można również do zagadnienia podejść inaczej, porównując ocenę z zachowania z poziomem relacji (por. tab. IV.17). Wzięto pod uwagę dzieci bez problemów rodzinnych, dla których zestawiono oceny opisowe zachowania w szkole z osiąganymi poziomami relacji. Widać, że w przeważającej mierze dzieci o niższym, niż u pozostałych, poziomie postaw/przekonań posiadają nieodpowiednie oceny z zachowania. Średnie uzyskane dla *Ja wobec innych* wyniosła 3,9 stena, a dla *Inni wobec mnie* – 4,1 stena. Na zielono zaznaczono wartości powyżej średniej, na żółto – poniżej.

Wpływ czynnika zdrowotnego, jako zmiennej kontrolnej, nie daje się uniezależnić od pozostałych zmiennych kontrolnych – występuje razem z dwoma już analizowanymi powyżej. Dodatkowo, dotyczył on zaledwie trzech uczniów: dziewczynki i chłopca z grupy kontrolnej i chłopca z grupy eksperymentalnej. W tych okolicznościach odstąpiono od uwzględniania tego czynnika w dalszych badaniach.

Tab. IV.17. Porównanie oceny z zachowania ze średnim poziomem postaw/przekonań

Ocena zachowania w szkole	Płeć	Grupa	<i>Ja wobec innych</i> [sten]	<i>Inni wobec mnie</i> [sten]
niepoprawne	chłopcy	E	4,0	3,4
		K	4,0	5,0
	chłopcy średnia		4,0	3,9
	dziewczęta	E	3,6	2,8
		K	3,3	2,7
	dziewczęta średnio		3,5	2,8
poprawne	chłopcy	E	5,0	4,3
		K	3,0	7,0
	chłopcy średnia		4,2	5,4
	dziewczęta	E	4,8	5,6
		K	1,0	6,0
	dziewczęta średnio		4,2	5,7

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od kierunku wpływu na poziom relacji zmiennej kontrolnej (działanie ujemne bądź dodatnie) należy stwierdzić, że zależności takie zachodzą. Dlatego zmienna ta w dalszej części badań zostanie wzięta pod uwagę. Na podstawie przeprowadzonej powyżej weryfikacji wewnętrznej **przyjęto pomocniczą zmienną niezależną: sytuację rodzinną.**

Warto zatrzymać się przy kwestii związanej ze szerokim spojrzeniem na badany temat, co w praktyce przekłada się na badanie sondażowe. Opierając się na wynikach *Kwestionariusza* stało się jasne, że w stosunku do średniego poziomu interpersonalnych oscylującego wokół 5–6 stena analizowane klasy w Czerwionce osiągały niższy poziom o jeden sten, zaś w Dębnie jedna klasa osiągała poziom o 1 sten wyższy, druga zaś, o dwa steny niższy. **Wiadomo, że na postawy wpływają między innymi takie czynniki, jak: środowisko, stan zdrowia, poziom intelektualny, cechy osobowościowe.** Dla dużych grup nie sposób uzyskać pełnych informacji, nie tylko ze względu na zapisy RODO, ale w głównej mierze ze względu na wrażliwość, delikatność i intymność tego typu informacji. Przykładowy wpływ takich danych mógłby dokonać ogromnych strat. Dla małych grup zebranie takich informacji jest o wiele prostsze, choć odpowiedzialność nie mniejsza. **Dlatego też przyjęto podczas eksperymentu odpowiedni sposób**

kodowania informacji o danym uczniu, który uniemożliwia jego odczytanie osobom postronnym.

4.9. Założenia do pomiarów zmian relacji w zakresie badań podstawowych z wykorzystaniem procedury *Kwestionariusza*

Eksperyment pedagogiczny z wykorzystaniem kwestionariusza polegał na porównaniu różnic w wynikach ankiet *pretest* i *posttest* w grupie eksperymentalnej i kontrolnej:

EB-EA oraz KB-KA, gdzie:

EB – wyniki ankiety *posttest* grupy eksperymentalnej,
EA – wyniki ankiety *pretest* grupy eksperymentalnej,
KB – wyniki ankiety *posttest* grupy kontrolnej,
KA – wyniki ankiety *pretest* grupy kontrolnej.

Zgodnie z zaleceniem *Kwestionariusza*, by móc korzystać z jego skal punktowych i stenowych, w pierwszej kolejności dokonano zmiany w punktacji dla pytań odwrotnie diagnostycznych: 8, 10, 19, 21, 23, 25, 29, 31, 34, 40, 44, 47, 50, 53. Działania te zostały przeprowadzone według zasady: dla 4 punktów przyjęto 1, dla 3 – 2, dla 2 – 3, dla 1 – 4. Autorki *Kwestionariusza* podzieliły cały zakres wg punktów, biorąc pod uwagę rozkład odpowiedzi w badanej populacji, na 10 stenów. Skala stenowa również została wykorzystana w *Kwestionariuszu* do opisu uzyskanych wyników.

Zestawienie wyników obliczeń, niezbędnych do przeprowadzenia dalszej analizy pod kątem zmian relacji znajduje się w Aneksie tab. A6.1.

4.10. Identyfikacja zakłóceń eksperymentu

Mając na uwadze małą liczbę dzieci (41) biorących udział w eksperymencie, przeprowadzono analizę zakłóceń oraz prowadzono na bieżąco rejestr zdarzeń mogących mieć wpływ na wynik *postestu*. Zrezygnowano z określenia wpływu zdarzenia (sytuacji) na zmianę poziomu relacji interpersonalnych, uwzględniając upływ czasu (reakcja bezpośrednio po zdarzeniu jest silna, słabnie zaś z czasem). Uchwycenie tej zmiany wymagałoby stałego monitorowania poziomu relacji (na przykład co dwa tygodnie) i osobistych odczuć po zajściu zdarzenia, przy jednoczesnym wyjątkowo pozytywnym nastawieniu rodziców i ich

odpowiedzialności oraz zgody na poświęcenie dodatkowego czasu na wywiad i ankietę, co w praktyce okazałoby się sprawą arcytrudną. Współistniejące okoliczności (bodźce zakłócające eksperyment) mogą nie pozostawać bez wpływu na skuteczność oddziaływania dramy ze względu na obciążenia dzieci specyficznymi doświadczeniami rodzinnymi (np. rozwód rodziców, praca matki za granicą) czy osobowościowymi (np. nadpobudliwość dziecka), losowymi (np. dłuższy pobyt dziecka w sanatorium, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, a co za tym idzie, udział w zajęciach rewalidacyjnych).

Ze względu na fakt, iż badania przeprowadzono na małej populacji należało zwrócić szczególną uwagę na czynniki zakłócające bodziec eksperymentalny. Poniżej zestawiono, w opinii autora niniejszej pracy, najważniejsze z nich.

Rodzaj zakłóceń – *pretest*

Badani uczniowie nie znali wyników ankiety *pretest* oraz nie wiedzieli, jaki był cel badania. Uczniowie pierwszy raz zetknęli się z tego typu ankietą. Trudno również mówić o oswojeniu się przez nich z narzędziem pomiaru z uwagi na fakt, że odpowiedzi na pytania zamieszczone w kwestionariuszu należało udzielić w formie graficznej.

W trakcie lekcji dramatowych w klasie eksperymentalnej dzieci nie były aktywizowane poznawczo, to znaczy nie poruszano z nimi zagadnień dotyczących relacji interpersonalnych.

Ankietowani nie znali wyniku *pretestu*, a tym samym nie byli świadomi „[stopnia] rozbieżności między rzeczywistym stanem rzeczy a ich standardami”²⁵⁷

Sam eksperyment polegał na wyborze dwóch podobnych do siebie grup, nie zaś na doborze jednostek o z góry przewidzianym poziomie postaw/przekonań, czyli sam *pretest* nie warunkował wpływu bodźca od jakiegokolwiek (skrajnej) wartości zmiennej zależnej.

Rodzaj zakłóceń – samorzutne zmiany lub dojrzewanie

Zakłócenie dotyczy samorzutnych zmian, czyli naturalnych tendencji procesu wzrostu osobniczego. Niestety, jak dotychczas, nie opracowano formuły precyzującej zmiany relacji interpersonalnych zachodzących w krótkich interwałach czasowych (np. co semestr) dla uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Literatura przedmiotu²⁵⁸ nie rozróżnia poszczególnych klas I – IV, traktując je całościowo. Prace naukowe opierają się między innymi na wynikach badań

²⁵⁷ A. Sułek: *Logika analizy socjologicznej*, dz. cyt., s. 105. Por.. tegoż: *Eksperyment w badaniach społecznych*, dz. cyt. s. 77.

²⁵⁸ Wołoszynowa L.: *Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 522 – 663; Appelt K. :

Jamesa Samuela Colemana, przywołanego przez Urie Bronfenbrennera w publikacji *Two worlds of childhood*²⁵⁹.

Warto dodać, że autor niniejszej rozprawy przeprowadził kwerendę dotyczącą relacji interpersonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz wykorzystania *Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIIŚ)* wśród rozpraw naukowych udostępnionych przez wyższe uczelnie w Polsce, uzyskując jeden wynik. Publikacja pt. *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej* autorstwa Jolanty Pułki i Ewy Wysockiej²⁶⁰ nie porusza zagadnienia dotyczącego samorzutnych zmian (trendu) w zakresie relacji interpersonalnych i związanych z nimi postaw oraz przekonań.

Dlatego też w niniejszej pracy odstąpiono od analizy zakłóceń związanych z trendem.

Rodzaj zakłóceń: selektywny dobór grup

Do eksperymentu zostały wytypowane dwie grupy o możliwie największym podobieństwie pod względem zmiennej zależnej oraz „cech społeczno-demograficznych i innych właściwości ważnych dla badającego”²⁶¹. Celowo badania przeprowadzono w klasach mieszanych wśród uczniów klas trzecich szkoły podstawowej wywodzących się ze środowiska małomiasteczkowego (Czerwionki), wychowanków tej samej szkoły. Każda z grup była zróżnicowana pod kątem: doświadczeń rodzinnymi dziećmi, właściwości ich osobowości oraz specyficznych wydarzeń losowych. Brak możliwości uzyskania jednorodności pod tym względem oraz ze względu na małą liczbę badanych osób dokonano dość szczegółowego monitorowania uczniów poprzez gromadzenie informacji o samych uczniach, jak i zdarzeniach z ich udziałem, które mogły mieć wpływ na poziom relacji. Źródłem informacji były wystawione oceny opisowe z klas: drugiej i trzeciej, rozmowy z wychowawcami i pedagogiem szkolnym.

Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 259 – 301.

²⁵⁹ U. Bronfenbrenner: *Two worlds of childhood*. New York: Russel Sage Foundation, 1970, s. 525. Zob. także: T.D. Campbell, C.J. Stanley: *Experimental and quasi –experimental designs for research*. Boston, Mass: Houghton Mifflin, 2008.

²⁶⁰ J. Pułka, E. Wysocka: *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2018.

²⁶¹ S. Juszczuk: *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. T. I. *Badania ilościowe. Podręcznik dla studentów zarządzania sportem, turystyką, gastronomią i hotelarstwem oraz wychowania fizycznego*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, 2001, s. 78.

W badaniu nie można wykluczyć wpływu osobowości na zmienną zależną. Problemy związane z rodzinnymi doświadczeniami dzieci ujęto jako dodatkową zmienną zależną. Nie można stwierdzić kategorycznie, że zakłócenia wynikające z selektywnego doboru grup mogą zakłócać wynik eksperymentu uzależniając go od różnic początkowych.

Rodzaj zakłóceń – zmiana składu osobowego podczas eksperymentu

Ze względu na stały stan grup: eksperymentalnej i kontrolnej podczas całego przebiegu eksperymentu odstąpiono od analizy rodzaju zakłóceń.

Rodzaj zakłóceń – losowe

Zakłóceniem losowym będzie każde zdarzenie lub sytuacja, która może mieć wpływ na poziom relacji, przekonań/postaw. To samo zdarzenie, które będzie miało miejsce podczas eksperymentu należy traktować jako zakłócenie losowe, zaś w sytuacji, gdy zajdzie przed eksperymentem, należy je traktować jako typowy czynnik wpływający na zmienną zależną. Dochodzi jeszcze czynnik wpływu zdarzenia (sytuacji) na zmianę poziomu relacji interpersonalnych wraz z upływem czasu. Uchwycenie tej zmiany wymagałoby w miarę stałego monitorowania poziomu relacji (na przykład co miesiąc) i osobistych odczuć po zajściu zdarzenia, co w warunkach szkolnych jest nie do przeprowadzenia.

Poczynione obserwacje zdarzeń lub sytuacji, w tym o charakterze losowym, zostały opisane w Aneksie tab. A8.2, z podstawowym rozgraniczeniem: jako: „utrzymujący się problem” i „problem powstały podczas eksperymentu”.

4.11. Założenia do pomiarów zmian relacji postaw/przekonań

Korzystając z założeń teoretycznych zawartych w *Kwestionariuszu* w zakresie identyfikacji postaw i przekonań uczniów mieszczących się w szerszym pojęciu relacji interpersonalnych, przeprowadzono badania uzupełniające mające wskazać, które z pytań można przypisać do konkretnej postawy.

Poziom wnioskowania oparto o przydatność pytań pod względem istotności statystycznej, opierając się na wynikach testu t-Studenta dla grup: eksperymentalnej i kontrolnej. W zaistniałej sytuacji, gdy liczba pytań o poziomie istotności równym co najmniej $\alpha = 0,1$ wyniosła 8 (na 17 wytypowanych do analizy), pomniejszona ze względu na wymóg podobieństwa wartości początkowych w porównywanych grupach do 4, podjęto próbę wytypowania pytań w oparciu o pogłębioną analizę zróżnicowanego zestawu metod analitycznych.

4.12. Powiązanie przekonań/postaw z pytaniami *Kwestionariusza* – badania uzupełniające

Autorki *Kwestionariusza* nie wiązały konkretnych pytań z przekonaniami/postawami dotyczącymi relacji interpersonalnych. Ilość pytań *Kwestionariusza* przekracza liczbę przekonań/postaw, tzn. jednemu pytaniu z reguły odpowiada więcej niż jedno przekonanie/postawa.

W wyniku zastosowania pogłębionej analizy danych źródłowych opartej o: identyfikację kierunków diagnostyczności pytań, agregację średnich oraz różnice modułów średnich można uzyskać wyniki w formie konkretnych numerów pytań, które należy zinterpretować zgodnie z przyjętymi przekonaniami/postawami. Dla powiązania pytań z przekonaniami/postawami przeprowadzono badanie uzupełniające metodą sędziów kompetentnych, w oparciu o własną ankietę. W tej ankiecie zrezygnowano z formy opisowej przekonań/postaw (por. tab. IV.1) na rzecz ujęcia hasłowego, co ilustruje tab. IV.18.

Tab. IV.18. Forma zapisu przekonań/postaw przyjęta do analizy w niniejszej pracy

<i>Ja wobec innych – postawy pozytywne</i>	<i>Ja wobec innych – postawy negatywne</i>	<i>Inni wobec mnie – przekonania pozytywne</i>	<i>Inni wobec mnie – przekonania negatywne</i>
wyzbywanie się uraz	skupienie się na działaniach odwetowych	poczucie wsparcia	brak wsparcia
okazywanie wsparcia	skupienie się na działaniach opozycyjnych	poczucie bezpieczeństwa	obawa agresji
wyzbywanie się plotkowania	skupienie się na agresji		
wyzbywanie się złośliwości	podtrzymywanie uraz poprzez plotki		
wyzbywanie się agresji	podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie		
wyzbywanie się działań opozycyjnych	podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość		
wyzbywanie się działań odwetowych	podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia		

Źródło: opracowanie własne.

W badaniu wzięło udział 18 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, praktyków dramy, którzy przypisywali numery pytań do zamieszczonych w ankiecie przekonań/postaw, przy czym należy zaznaczyć, że jedno pytanie można było przypisywać wielokrotnie. Uzyskane wyniki przedstawiono w Aneksie tab. A5.1.

Dla oceny poprawności uzyskanych powiązań: numer pytania – przekonanie/postawa, dokonano analizy trafności w oparciu o współczynnik zgodności Kendalla: W . W tym celu przy odpowiedziach wielokrotnych dokonano przyporządkowania cząstkowego na zasadzie: jedno pytanie – jedna postawa/przekonanie. Utworzono w ten sposób skalę porządkową (por. Aneks tab. A5.2), niezbędną dla obliczenia współczynnika zgodności. Obliczeń dokonano w programie PQStat, natomiast wyniki zamieszczono w tab. IV.19.

W celu rozstrzygnięcia kwestii, czy można będzie się posiłkować w dalszej analizie powiązaniem przekonań/postaw z pytaniami dokonanymi przez sędziów kompetentnych wstępnie założono dwie hipotezy:

H_0 – brak zgodności pomiędzy rankingami 18 sędziów w populacji reprezentowanej przez zebraną próbę, $W=0$,

H_1 – zgodność pomiędzy rankingami 18 sędziów w populacji reprezentowanej przez zebraną próbę, $W \neq 0$.

Skoro $p < \alpha$ ($0,000001 < 0,05$) przy $W = 0,558$, prawdziwą okazała się hipoteza H_1 . Można generalnie uznać, że pytania zostały przypisane przekonaniom/postawom w sposób wysoce jednorodny.

Tab. IV.19. Test istotności Kendalla

Poziom istotności α	0,05
Stopnie swobody	19
Współczynnik zgodności Kendalla	0,583
Średni współczynnik korelacji Spearmana, W	0,559
Statystyka Chi-kwadrat (z poprawką dla rang wiązanych)	199,5
Wartość p	<0,000001

Źródło: opracowanie własne

Do dalszej analizy wybrano jedynie te pytania, które uzyskały łącznie minimum 13 na 18 typowań (por. tab. IV.20).

Tab. IV.20. Suma podobnych odpowiedzi sędziów kompetentnych dotyczących powiązań pytań z przekonaniami/postawami

Przekonanie/ postawa	Pytania																
	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44
poczucie bezpieczeństwa	15			18								18			18		
poczucie wsparcia	15					18											
brak wsparcia							18										
obawa agresji		18								18						18	18
wyzbywanie się uraz					16												
skupienie się na działaniach odwetowych			18					18									
skupienie się na agresji									18					18		18	18
podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie											16						
podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość													16				17
podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia											13						

Źródło: opracowanie własne.

4.13. Założenia do pogłębionej analizy porównawczej uzyskanych rezultatów

Celem analizy danych jest ocena stopnia zróżnicowania odpowiedzi udzielonych przez uczniów w ramach wyróżnionych grup bazowych, a także grup zagregowanych oraz identyfikacja pytań, w których występują największe zmiany oraz ustalenie, czy zmiany te polegają na wyborze pozytywnych bądź negatywnych wariantów odpowiedzi na poszczególne pytania²⁶².

²⁶² Bardziej szczegółowe omówienie wykorzystanych metod analizy można znaleźć w pracach: T. Grabiński: *Koncepcja badań efektywności procedur porządkowania liniowego*. „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”. Kraków: Wydawnictwo9 Akademii Ekonomicznej, 1984, nr 181, s. 5–35; T. Grabiński, S. Wydymus, A. Zeliaś: *Z badań nad metodami predykcji brakujących*

Schematu badań dotyczącego relacji nie można było powtórzyć dla badanych przekonań i postaw, bo na kilkanaście postaw przypadało niewiele pytań (od 1 do czterech na daną postawę), różniących się przy tym poziomem istotności i zapewne różnym stopniem ważności. Uwarunkowania te w powiązaniu z ograniczoną liczbą uczniów w klasie (23), w której przeprowadzono zajęcia dramatyczne z wykorzystaniem baśni skutkowały koniecznością zastosowania szerokiego i zróżnicowanego zestawu metod analitycznych oraz przeprowadzenia pogłębionej analizy porównawczej uzyskanych rezultatów. Miejsce metod statystycznych zajęły metody taksonomiczne oparte na grupowaniu danych oraz pogłębiona analiza statystyczna oparta na testach t-Studenta dla różnych kombinacji zmiennych niezależnych, takich jak: przynależność do grupy eksperymentalnej lub kontrolnej, okres ankietowania (*pretest* i *posttest*), płeć oraz problem rodzinny. Zastosowano następujące metody oparte na grupowaniu danych: stopnia rozbieżności średnich w grupach zagregowanych, modułów różnic średnich (MRS) oraz kierunków diagnostyczności pytań.

4.13.1. Założenia do analizy stopnia rozbieżności średnich w zagregowanych bazach danych

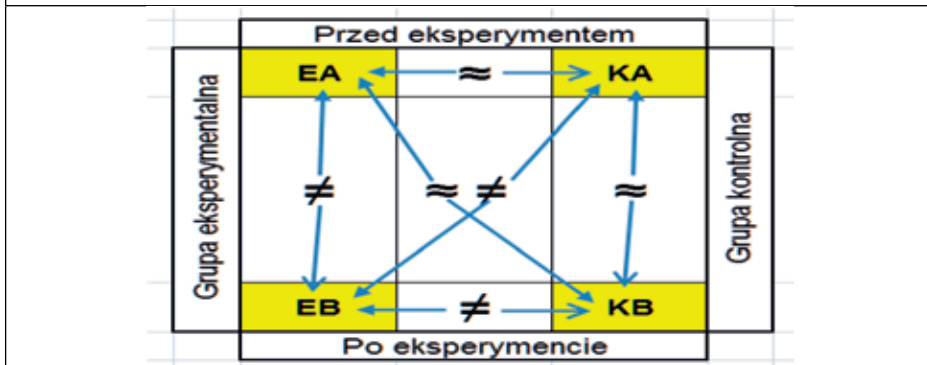
Analizę odpowiedzi można przeprowadzić w przekroju zagregowanych zbiorów danych. Możliwe są trzy poziomy agregacji:

- agregacja dwumodułowa, np. [KA+KB], [EA+KB], [EA+KA],
- agregacja trójmodułowa, np. [KA+KB+EA],
- agregacja globalna obejmująca wszystkie grupy bazowe [EB+KB+EA+KA].

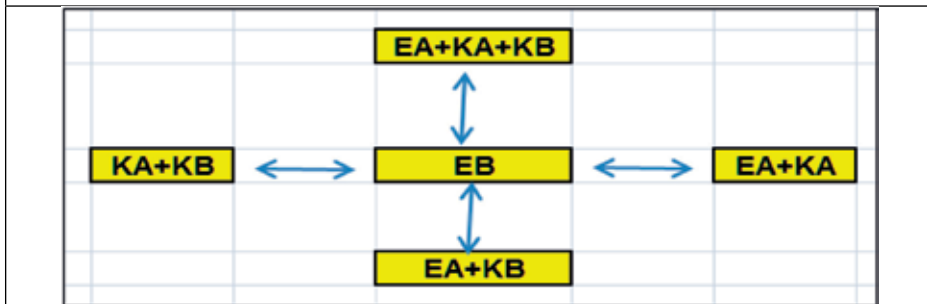
Na rys. IV.2.2 podano przekroje, w których należy oczekiwać (zakładając istotny wpływ eksperymentu dramy na badane postawy/przekonania) wyraźnych różnic w odpowiedziach uczniów. Są to przekroje, w których zbiór odpowiedzi EB porównuje się ze zbiorami zagregowanymi KA+KB, EA+KA, EA+KB oraz KA+KB+EA. Zaletą tego wariantu analiz jest większa liczba odpowiedzi w zbiorach zagregowanych.

Rys. IV.2. Przekroje analizy porównawczej odpowiedzi uczniów

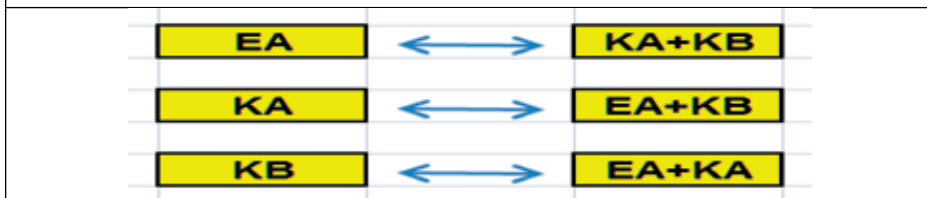
Rys. IV.2.1. Przekroje jednomodułowe (bazowe)



Rys. IV.2.2. Przekroje analizy porównawczej z modulem EB



Rys. IV.2.3. Przekroje analizy porównawczej zbiorów zagregowanych ze zbiorami bazowymi



Źródło: opracowanie własne.

Przy 4 zbiorach danych mamy możliwość przeprowadzenia ich analizy porównawczej w 6 przekrojach (por. rys. IV.2.1). Przyjęcie założenia, że eksperyment dramy spowodował istotne zmiany w postawach/przekonaniach uczniów, powinno się przełożyć na duże zmiany odpowiedzi na pytania ankiety w trzech przekrojach analitycznych:

- [EB – EA] – grupa eksperymentalna [E] w okresie po eksperymencie [B] w porównaniu z okresem przed eksperymentem [A],
 - [EB – KB] – grupa eksperymentalna [E] w okresie po eksperymencie [B] w porównaniu z grupą kontrolną [K] w okresie po eksperymencie [B],
 - [EB – KA] – grupa eksperymentalna [E] w okresie po eksperymencie [B] w porównaniu z grupą kontrolną [K] w okresie przed eksperymentem [A].
- Natomiast w pozostałych trzech przekrojach różnice w odpowiedziach powinny być mniejsze:

- [KB – KA] – grupa kontrolna [K] w okresie po eksperymencie [B] w porównaniu do okresu przed eksperymentem [A],
- [EA – KA] – grupa eksperymentalna [E] w porównaniu z grupą kontrolną [K] w okresie przed eksperymentem [A],
- [EA – KB] – grupa eksperymentalna [E] w okresie przed eksperymentem [A] w porównaniu z grupą kontrolną [K] w okresie po eksperymencie [B].

W trzecim wariancie analizy (por. rys. IV.2.3) porównuje się zbiory zagregowane ze zbiorami źródłowymi EA, KA, KB (z pominięciem zbioru EB). W tym przypadku trudno jest zakładać, jakie powinny być wyniki analizy porównawczej zgodności odpowiedzi. Należy tu oczekiwać mniejszych różnic w odpowiedziach aniżeli poziom różnic pomiędzy zbiorem EB a pozostałymi zbiorami zagregowanymi.

Narzędziem analizy porównawczej odpowiedzi we wszystkich przekrojach są średnie arytmetyczne z odpowiedzi w ujęciu cyfrowym (od 1 do 4). W tym celu dokonuje się przekodowania odpowiedzi na pytania wg następujących reguł:

- 1 – NIE (N)
- 2 – raczej nie (r.n)
- 3 – raczej tak (r.t)
- 4 – TAK (T)

Średnie z cyfr przypisanych poszczególnym wariantom odpowiedzi są analogiczne do średnich z ocen w szkole czy na studiach i mają szereg ograniczeń. Przykładowo można wskazać, że są to średnie nieważone, co oznacza, że każdy przedmiot (pytanie) ma identyczny wpływ na wynikową wartość średniej niezależnie od stopnia jego ważności. W przypadku przedmiotów w szkole czy na studiach jako wagi można przyjmować liczbę godzin zajęć lub liczbę punktów ECTS przypisanych przedmiotom. W przypadku danych ankietowych problem ważenia jest bardziej złożony, gdyż wymaga oceny stopnia ważności poszczególnych pytań.

Powyższe ustalenia mogą dotyczyć każdego pytania ankietowego odrębnie (analiza jednowymiarowa) względnie kilku pytań rozpatrywanych jednocześnie (analiza wielowymiarowa). Bardziej przydatne są wnioski wynikające z analiz

wielowymiarowych, gdyż postawy osobowe na ogół stanowią wypadkową odpowiedzi na kilka pytań zawartych w kwestionariuszu ankietowym.

Ważnym elementem analiz wielowymiarowych jest weryfikacja zgodności kierunków zmian poszczególnych odpowiedzi na pytania. Chodzi o to, czy wszystkie stwierdzone różnice można uznać za pozytywne czy za negatywne, czy mamy do czynienia z sytuacją, w której niektóre odpowiedzi zmieniły się pozytywnie, a niektóre negatywnie. W tym ostatnim przypadku trudno jest uzasadnić wniosek o istotnym wpływie eksperymentu dramy na postawy/przekonania uczniów.

Opisane wyżej analizy można przeprowadzać na podstawie odpowiedzi udzielonych przez wszystkich uczniów względnie odrębnie dla chłopców i odrębnie dla dziewczynek.

4.13.2. Założenia do analizy baz danych oparte na metodzie różnic średnich (MRS)

Poza operacją agregacji danych źródłowych w analizach wykorzystuje się zbiory danych zdefiniowanych jako różnice wariantów odpowiedzi zawartych w grupach wyjściowych: EA, EB, KA, KB.

Przy 4 zbiorach danych źródłowych mamy możliwość przeprowadzenia ich analizy porównawczej w 6 przekrojach (por. rys. IV.2.1). Przyjęcie założenia, że lekcje z wykorzystaniem dramy spowodowały istotne zmiany w postawach/przekonaniach uczniów powinno się przełożyć na **duże** zmiany odpowiedzi na pytania ankiety w trzech przekrojach analitycznych: [EB – EA], [EB – KB], [EB – KA] (por. 4.11.1: Założenia do analizy stopnia rozbieżności średnich w zregulowanych bazach danych).

Zamieszczone w Aneksie (tab.A1.1) średnie wartości zmiennych (odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu) w przekroju wyjściowych grup uczniów EA, EB, KA, KB pozwalają na przeprowadzenie analizy mającej na celu ustalenie, czy i które ze zmiennych są powiązane z eksperymentem dramy oraz, jaki jest stopień tych powiązań. Analiza ta opiera się na wartościach modułów różnic średnich w następujących przekrojach:

1. [EA-KA] – pomiędzy w grupą eksperymentalną (E) oraz kontrolną (K) po eksperymentcie (A),
2. [EA-KB] – pomiędzy grupą eksperymentalną po eksperymentcie (EA) a grupą kontrolną przed eksperymentem (KB),
3. [EA-EB] – w grupie eksperymentalnej (E) pomiędzy okresami po eksperymentcie (A) oraz przed eksperymentem (B),
4. [KA-KB] – w grupie kontrolnej (K) pomiędzy okresami po eksperymentcie (A) oraz przed eksperymentem (B),

5. [KA-EB] – pomiędzy grupą kontrolną po eksperymencie (KA) a grupą eksperymentalną przed eksperymentem (EB),
6. [KB-EB] – pomiędzy grupą kontrolną (K) a eksperymentalną (E) przed eksperymentem (B).

Jeżeli eksperyment dramy powoduje istotne zmiany w postawach/przekonaniach uczniów, to powinno to znaleźć odzwierciedlenie w wysokich wartościach modułów różnic średnich wyznaczonych w pierwszych 3 przekrojach: [EA-KA], [EA-KB] oraz [EA-EB]. W pozostałych 3 przekrojach: [KA-KB], [KA-EB] oraz [KB-EB] moduły różnic średnich powinny być mniejsze.

Należy tu podkreślić, że analiza opiera się na **modułach różnic średnich** (MRS), a nie na różnicach średnich. W związku z tym z analizy można wyciągać wnioski o istnieniu powiązań lub ich braku pomiędzy eksperymentem dramy a postawami/przekonaniami uczniów opisanymi w poszczególnych pytaniach kwestionariusza oraz o stopniu tego powiązania. Natomiast nie jest tu możliwe określenie charakteru tych powiązań, a konkretnie to, czy eksperyment dramy powoduje wzrost, czy spadek danej zmiennej zależnej.

W tab. IV.21 przedstawiono generalną ideę analiz porównawczych. W jej górnej części (tab. IV.21.1) podane są wszystkie możliwe kombinacje wariantów odpowiedzi na porównywane pytania. Przy 4 wariantach odpowiedzi na każde pytanie liczba możliwych kombinacji wynosi $4 \cdot 4 = 16$.

Analizie podlegają tu różnice wariantów odpowiedzi, które mogą zawierać się w przedziale od 3 do -3 (tab. IV.21.2). Różnica 0 oznacza, że odpowiedzi na porównywane pytanie nie uległy zmianie i wynosiły albo 1 (NIE), albo 2 (raczej nie), albo 3 (raczej tak), albo 4 (TAK). Różnica 3 oznacza sytuację, w której odpowiedzi na dane pytanie uległy diametralnej zmianie z TAK (4) na NIE (1). W przypadku różnicy -3 zachodzi sytuacja odwrotna – odpowiedzi NIE (1) zmieniają się na odpowiedzi TAK (4).

Różnice wynoszące 1 lub -1 oznaczają niewielkie zmiany odpowiedzi: albo z (NIE) na (raczej nie), albo z (raczej nie) na (raczej tak), albo z (raczej tak) na (TAK). Natomiast różnice 2 lub -2 wskazują na duże zmiany w odpowiedziach porównywanych pytań: albo z (NIE) na (raczej tak), albo z (raczej nie) na (TAK).

Różnice wariantów odpowiedzi można analizować w dwóch wersjach: albo jako zwykłe różnice wariantów odpowiedzi z wartościami dodatnimi i ujemnymi (tab. IV.21.2), albo jako moduły tych różnic (tab. IV.21.3). Analiza modułów jest łatwiejsza, ponieważ wskazują one tylko na skalę zmian (brak, małe, duże i bardzo duże zmiany). Bardziej złożona jest analiza różnic wariantów, gdyż wskazują one nie tylko na skalę zmian, ale także na ich kierunek. Mogą to być zmiany na warianty bardziej negatywne z (NIE) na (raczej nie) albo na warianty bardziej pozytywne z (raczej tak) na (TAK).

Tab. IV.21. Analiza różnic odpowiedzi udzielonych na porównywane pytania

Tab. IV.21/1. Identyfikatory odpowiedzi na porównywane pytania

		NIE	raczej nie	raczej tak	TAK
		1	2	3	4
NIE	1	11	12	13	14
raczej nie	2	21	22	23	24
raczej tak	3	31	32	33	34
TAK	4	41	42	43	44

Tab. IV.21/2. Różnice wariantów odpowiedzi na porównywane pytania

		1	2	3	4	
		NIE	raczej nie	raczej tak	TAK	
1	NIE	0	-1	-2	-3	b. duże zmiany na TAK
2	raczej nie	-1	0	-1	-2	duże zmiany na TAK
3	raczej tak	-2	-1	0	-1	małe zmiany na TAK
4	TAK	-3	-2	-1	0	bez zmian
		b. duże zmiany na NIE	duże zmiany na NIE	małe zmiany na NIE	bez zmian	

Tab. IV.21/3. Moduły różnic wariantów odpowiedzi na porównywane pytania

		1	2	3	4	
		NIE	raczej nie	raczej tak	TAK	
1	NIE	0	1	2	3	b. duże zmiany
2	raczej nie	1	0	1	2	duże zmiany
3	raczej tak	2	1	0	1	małe zmiany
4	TAK	3	2	1	0	bez zmian
		b. duże zmiany	duże zmiany	małe zmiany	bez zmian	

Źródło: opracowanie własne.

4.13.3. Założenia do identyfikacji kierunków diagnostyczności pytań

Wstępna analiza danych źródłowych polega na identyfikacji kierunków diagnostyczności odpowiedzi na poszczególne pytania. Można tu wyróżnić dwie kategorie pytań. W pierwszej z nich wariant TAK interpretuje się pozytywnie, natomiast wariant NIE oznacza sytuację negatywną. W drugiej kategorii pytań jest odwrotnie – oceny pozytywne są przypisane odpowiedziom NIE, natomiast odpowiedziom TAK przypisane są oceny negatywne.

Podobny problem występuje w procedurach porządkowania i rangowania wykorzystujących wielowymiarową analizę porównawczą²⁶³. Aby analizy wykonywać, niezbędne jest ustalenie charakteru zmiennych diagnostycznych, dzielące je na stymulanty, destymulanty i nominanty. **Stymulanty** to cechy, w których pożądane są wysokie wartości, a niepożądane – niskie. Na przykład w ocenach jakości życia stymulantami są: przeciętna długość życia, wielkość przychodów na osobę, wskaźniki skolaryzacji. Dla **destymulant** jest odwrotnie – pożądane są niskie wartości, a niepożądane – wysokie wartości cech. W przypadku jakości życia mogą to być: stopa bezrobocia, wskaźnik rozwodów, wskaźniki przestępczości, zanieczyszczenia środowiska. Przez **nominanty** rozumie się zmienne, które nie mają związku z analizowanymi zjawiskami i dlatego należy je eliminować z badań.

W początkowym etapie wielowymiarowej analizy porównawczej przeprowadza się selekcję zmiennych diagnostycznych mającą na celu identyfikację ich charakteru i określenie stopnia ich diagnostyczności. Wykorzystuje się w tym przypadku współczynniki korelacji, które powinny spełniać następujące warunki:

- **wysokie, dodatnie** skorelowanie wszystkich stymulant pomiędzy sobą,
- **wysokie, dodatnie** skorelowanie wszystkich destymulant pomiędzy sobą,
- **wysokie, ujemne** skorelowanie pomiędzy stymulantami i destymulantami,
- **brak korelacji** pomiędzy nominantami a stymulantami,
- **brak korelacji** pomiędzy nominantami a destymulantami.

²⁶³ Zbliżone metody analizy podane są w pracach: T. Grabiński: *Metody określania charakteru zmiennych w wielowymiarowej analizie porównawczej*. „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1985, nr 213, s. 35–63; T. Grabiński. *Metody statystycznej analizy porównawczej*. W: *Metody statystyki międzynarodowej*. Red. A. Zeliaś. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1988, s. 235–260

Tab. IV.22. Ustalanie charakteru zmiennych na podstawie macierzy korelacji

[IV.22.a] Wzorcowy układ współczynników korelacji													[IV.22.b] Modyfikacja kilku współczynników korelacji dla zmiennych Z4-Z7																		
Zmienne		Stymulanty					Destymulanty					Nominanty					Stymulanty					Nominanty					Destymulanty				
		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z6	Z7	Z8	Z9		
Stymulanty	Z1																														
	Z2																														
	Z3																														
	Z4																														
	Z5																														
Destymulanty	Z6																														
	Z7																														
	Z8																														
	Z9																														
	Z10																														
Nominanty	Z11																														
	Z12																														
	Z12																														
[IV.22.c] Eliminacja współczynników korelacji dla zmiennych Z4-Z6													[IV.22.d] Macierz korelacji dla zredukowanego zbioru zmiennych																		
Zmienne		Stymulanty					Nominanty					Destymulanty					Stymulanty					Nominanty					Destymulanty				
		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z7	Z8	Z9			
Stymulanty	Z1																														
	Z2																														
	Z3																														
	Z4																														
	Z5																														
Nominanty	Z10																														
	Z11																														
	Z12																														
Destymulanty	Z6																														
	Z7																														
	Z8																														
	Z9																														

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku analizowanych w pracy pytań (por. tab. IV.2) zgodnie z kluczem do *Kwestionariusza* stymulantami są pytania, w których korzystne są odpowiedzi TAK, natomiast niekorzystne – odpowiedzi NIE. Jest to 6 pytań: Z4, Z13, Z15, Z17, Z30 oraz Z36. Pozostałe 14 pytań to destymulanty, w których pożądanymi są odpowiedzi NIE, natomiast niepożądanymi – odpowiedzi TAK.

W tab. IV.22 przedstawiono przykładową macierz korelacji pomiędzy 12 zmiennymi, z których 5 jest stymulantami (Z1÷Z5), 4 zmienne to destymulanty (Z6÷Z9) i ostatnie 3 zmienne (Z10÷Z12) to nominanty. Poszczególne kolory oznaczają tu:

- kolor czerwony – wysokie, dodatnie współczynniki korelacji,
- kolor zielony – wysokie, ujemne współczynniki korelacji,
- kolor biały – współczynniki korelacji nieistotnie różne od zera (brak korelacji),
- kolor żółty – współczynniki korelacji o zróżnicowanych wartościach.

Macierz korelacji IV.22.a pozwala z dużą pewnością ustalić charakter zmiennych. W praktyce mamy jednak do czynienia z macierzami, w których układ współczynników korelacji nie jest tak oczywisty. Przykładowo w tab. IV.22.b zmieniono kilka współczynników korelacji dla zmiennych Z4÷Z7. Aby uzyskać klarowny podział zmiennych na stymulanty i destymulanty, należy wyeliminować z rozważań 3 zmienne: Z4, Z5 oraz Z6 (por. tab. IV.22.c, IV.22.d). Niekiedy uzyskanie wzorcowego układu współczynników korelacji z tab. IV.22.a powoduje eliminację wielu zmiennych. W tej sytuacji można rozważyć alternatywną metodę doboru zmiennych diagnostycznych, w której na podstawie odpowiednio zdefiniowanych mierników diagnostyczności wybiera się podzbiór zmiennych spełniający w możliwe wysokim stopniu warunki odpowiedniego skorelowania stymulant i destymulant. W celu identyfikacji charakteru pytań proponuje się następującą procedurę:

1. Ustala się poziom współczynników korelacji r , który dzieli zakres ich zmienności (od 1 do -1) na 3 podzakresy:
 - istotna korelacja dodatnia [$r_{ij} > r$],
 - brak korelacji [$-r < r_{ij} < r$],
 - istotna korelacja ujemna [$r_{ik} < -r$].
2. Parametr r ustala się zgodnie z zasadami testu istotności Studenta współczynników korelacji liniowej dla małych prób. W tab. IV.23 podano graniczne wartości współczynników korelacji dla trzech poziomów istotności (1%, 5% oraz 10%) dla poszczególnych grup uczniów. Poziom istotności to wielkość błędu, z jakim należy się liczyć, formułując wnioski wynikające z analizy współczynników korelacji.

Tab. IV.23. Krytyczne wartości współczynników korelacji w teście t-Studenta

Grupa	N	1%	5%	10%
[KA], [KB]	18	0,54	0,40	0,32
[EA], [EB]	23	0,48	0,35	0,28
[KA+EA] [KB+EB]	41	0,36	0,26	0,20
[KA+KB+EA+EB]	82	0,26	0,18	0,14

Źródło: opracowanie własne.

3. Na podstawie danych źródłowych wyznacza się macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi (pytaniami) oraz przeprowadza się formatowanie warunkowe komórek macierzy, zaznaczając kolorami współczynniki wskazujące na korelacje dodatnie (czerwony), brak korelacji (biały) oraz korelacje ujemne (zielony).
4. Korzystając z metod taksonometrycznych dokonuje się grupowania zmiennych, uzyskując podział całego zbioru zmiennych na podzbiory zawierające zmienne o zbliżonych wartościach i jednocześnie o wartościach niepodobnych do wartości zmiennych należących do innych grup. Spośród wielu metod grupowania wybrano metodę Warda dostępną w pakiecie Statistica.
5. Uzyskane wyniki grupowania zmiennych wykorzystuje się do uporządkowania macierzy korelacji, a następnie sprawdzenia, czy i w jakim stopniu wśród wyróżnionych grup zmiennych są grupy o jednakowym kierunku diagnostyczności odpowiedzi. Odpowiednikami stymulant są pytania, których odpowiedź TAK interpretuje się pozytywnie, natomiast NIE oznacza sytuację negatywną. Grupę destymulant tworzą odpowiedzi, w których odpowiedziom NIE przypisane są oceny pozytywne, natomiast odpowiedziom TAK – oceny negatywne. Jeżeli jakieś zmienne mają zróżnicowane kierunki kodowania, to należy je uznać za nominanty.
6. Poprawna identyfikacja charakteru zmiennych (pytań) ma istotne znaczenie w analizach, w szczególności, jeżeli idzie o ocenę skutków eksperymentu, to jest ona wypadkową wszystkich zmiennych. Jeżeli dokona się agregacji skutków na podstawie zmiennych, nie uwzględniając ich charakteru, to nie uzyska się poprawnej oceny, gdyż skutki będą się wzajemnie niwelowały.
7. Identyfikację charakteru zmiennych można przeprowadzać na podstawie wszystkich danych źródłowych, względnie danych dla grup (eksperymentalna, kontrolna), dla okresów badania (przed i po eksperymencie), a także w podzbiorach wynikających z informacji metryczkowych (chłopcy, dziewczęta, uczniowie starsi i młodsi) lub badań sondażowych (dodatkowa zmienna niezależna).

Po przeprowadzeniu identyfikacji charakteru zmiennych można dokonać ich unifikacji. Polega to na zamianie wariantów odpowiedzi w pytaniach o charakterze destymulant na warianty przeciwstawne:

Wariant	odpowieź faktyczna	po zmianie
• NIE	4	1
• Raczej nie	3	2
• Raczej tak	2	3
• TAK	1	4

Warianty odpowiedzi o charakterze stymulant pozostawia się bez zmian. Taka operacja powoduje zamianę charakteru zmiennych i tym samym zmianę kierunków współczynników korelacji.

4.13.4. Założenia i analiza wyników eksperymentu oparta na testach istotności różnic średnich

W celu porównania średnich z dwóch grup: eksperymentalnej i kontrolnej pod względem zmiennych niezależnych wykorzystano test t-Studenta.

W analizie porównuje się średnie wyznaczone dla następujących grup uczniów (w dalszej części pracy określanymi także jako grupy główne):

- eksperymentalna i kontrolna E & K,
- przed i po eksperymencie A & B,
- dziewczęta i chłopcy D & C,
- z rozpoznanymi i nierozpoznanymi problemami rodzinnymi T & N oraz podgrup uczniów wynikających z koniunkcji powyższych kryteriów:
- w grupie eksperymentalnej EA, EB, ED, EC, ET, EN,
- w grupie kontrolnej KA, KB, KD, KC, KT, KN,
- w grupie przed eksperymentem BD, BC, BT, BN,
- w grupie po eksperymencie AD, AC, AT, AN,
- w grupie dziewcząt DT, DN,
- w grupie chłopców CT, CN.

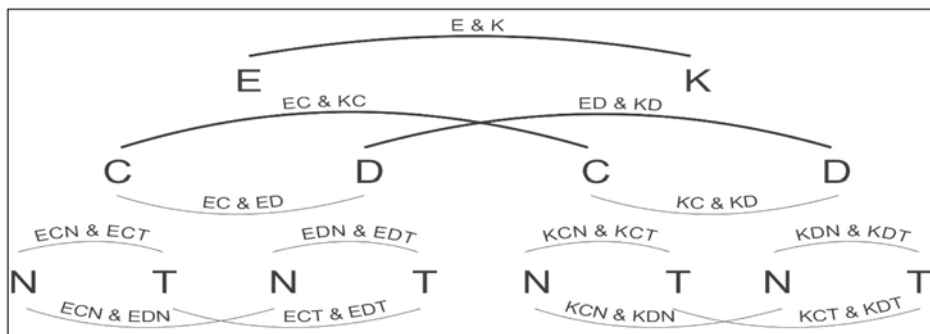
W przypadku podgrup uczniów analizuje się istotności różnic średnich wyznaczonych dla następujących podgrup:

- eksperymentalna EA & EB, ED & EC, ET & EN,
- kontrolna KA & KB, KD & KC, KT & KN,
- przed eksperymentem BD & BC, BT & BN,
- po eksperymencie AD & AC, AT & AN,
- dziewczęta DT & DN,
- chłopcy CT & CN,

a także w podgrupach:

- eksperymentalna i kontrolna EA & KA, EB & KB, ED & KD, EC & KC, ET & KT, EN & KN,
- przed i po eksperymencie BD & AD, BC & AC, BT & AT, BN & AN,
- dziewczęta i chłopcy DT & CT, DN & CN.

Poniżej przedstawiono przykład tworzenia podgrup dla relacji jednomodułowych, dwumodułowych i trójmodułowych, uwzględniający kolejno zmienne niezależne: grupę, płeć oraz problem rodzinny (rys. IV.3). Pozostałe podgrupy zostały utworzone w podobny sposób, w oparciu o koniunkcje zmiennych niezależnych oraz wyników przed eksperymentem – B i po eksperymencie – A. Zauważmy, że wszystkie relacje trójmodułowe dotyczą grup zależności w obrębie jednej grupy głównej (E lub K, B lub A, D lub C, T lub N).



Rys. IV.3. Przykład tworzenia modułów w analizie badania różnic średnich

Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o koniunkcje takich cech, jak: A i B, przynależność do grupy E lub K, płeć C lub D, problem rodzinny T lub N, zgrupowanych w 8 rodzajów relacji utworzono 60 unikalnych modułów, w tym 28 podwójnych i 32 potrójnych (tab. IV. 24). Należy zauważyć, że wszystkie relacje trójmodułowe dotyczą grup zależności w obrębie jednej grupy głównej (E lub K, B lub A, D lub C, T lub N) i nie dotyczą bezpośrednio różnicy między grupą E i K. Drugie spostrzeżenie dotyczy występowania zduplikowanych modułów w różnych typach relacji – wynika to tylko ze sposobu tworzenia modułów (w tab. IV.24 wyróżniono czerwonym kolorem).

Tab. IV.24. Koniunkcje grup głównych wraz z modułami (podgrupami)

Koniunkcje grup głównych							
Okres (przed i po eksperymentencie): A lub B	Przed i po eksperymentencie: A lub B	Grupa: E lub K	Grupa: E lub K	Grupa: E lub K	Grupa: E lub K	Płeć: C lub D	Problem rodzinny: N lub T
Płeć: C lub D	Problem rodzinny: N lub T	Płeć: C lub D	Przed i po eksperymentencie: A lub B	Przed i po eksperymentencie: A lub B	Problem rodzinny: N lub T	Problem rodzinny: N lub T	
Problem rodzinny: N lub T		Problem rodzinny: N lub T	Płeć: C lub D	Problem rodzinny: N lub T			
Moduły (podgrupy)							
A & B	A & B	E & K	E & K	E & K	E & K	C & D	N & T
AC & BC	AT & BT	ED & KD	EA & KA	EB & KB	EN & KN	CT & DT	
AD & BD	AN & BN	EC & KC	EB & KB	KA & KB	ET & KT	CN & DN	
AC & AD	BN & BT	EC & ED	EA & EB	EA & EB	KN & KT	DN & DT	
BC & BD	AN & AT	KC & KD	KA & KB	EA & KA	EN & ET	CN & CT	
ACN & ADN		KDN & KDT	EAC & EBC	EAN & EBN			
ADN & ADT		ECT & EDT	KAC & KAD	EAT & EBT			
BDN & BDT		KCN & KDN	EBC & EBD	KAT & KBT			
ACT & ADT		KCT & KDT	EAD & EBD	EAN & EAT			
BCT & BDT		EDN & EDT	KAD & KBD	EBN & EBT			
BCN & BCT		ECN & EDN	EAC & EAD	KAN & KAT			
BCN & BDN		ECN & ECT	KAC & KBC	KAN & KBN			
ACN & ACT		KCN & KCT	KBC & KBD	KBN & KBT			

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja wymienionych powyżej modułów analizy, np. pierwszego modułu EA & EB jest następująca. Celem analizy jest w tym przypadku ustalenie, czy średnie z odpowiedzi na poszczególne pytania udzielane przez uczniów w grupie eksperymentalnej przed eksperymentem EB, istotnie się różnią od średnich dla uczniów w tej samej grupie (eksperymentalnej), ale po eksperymentencie [EA].

W przypadku tych grup uczniów należy oczekiwać dużych (statystycznie istotnych) różnic średnich.

Przeciwny wniosek (różnice statystycznie nieistotne) powinien wynikać z analizy średnich wyznaczonych dla grup KA & KB, a także KC & KD, KT & KN, przy założeniu, że nie mamy do czynienia ze zjawiskiem trendu. Występowanie różnic statystycznie istotnych będzie właśnie świadczyło o zmianach relacji oraz postaw, które zaszły niezależnie od bodźca eksperymentalnego. Trudno jest formułować hipotezy o istotności różnic średnich lub braku istotności dla innych grup uczniów, np. CA & DA, TA & NA.

Do analizy istotności różnic średnich przyjęto test t-Studenta dla małych prób. Statystyka t-Studenta dana jest wzorem:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{n_1 s_1^2(x) + n_2 s_2^2(x)}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

gdzie $\bar{x}_1$ i $\bar{x}_2$ oraz $s_1^2(x)$ i $s_2^2(x)$, to wartości średnich i wariancji w porównywanych grupach uczniów, natomiast n_1 i n_2 to liczba uczniów w tych grupach.

Wyznaczoną (empiryczną) wartość statystyki t porównuje się z wartością tablicową rozkładu t-Studenta dla założonego poziomu istotności α oraz $n_1 + n_2 - 2$ stopni swobody (w Excelu służy do tego funkcja *ROZKŁAD.T*). Jeżeli empiryczna wartość testu t-Studenta przekracza wartość tablicową, to porównywane średnie różnią się od siebie na założonym poziomie istotności. W przeciwnym przypadku brak jest podstaw do odrzucenia hipotezy o równości porównywanych średnich.

W badaniach przyjęto 3 różne poziomy istotności 0,01; 0,05 oraz 0,1. W pierwszym przypadku z prawdopodobieństwem $1 - \alpha = 99\%$ można twierdzić, że porównywane średnie się różnią, w drugim przypadku to prawdopodobieństwo jest mniejsze i wynosi 95%, a w trzecim przypadku jest jeszcze niższe i wynosi 90%. Podane poziomy istotności można traktować jako miary wielkości różnicy średnich. Parametry 99% wskazują na bardzo duże różnice średnich, 95% – na średnie różniące się przeciętnie (ale istotnie), natomiast parametry 90% przypisane są średnim różniącym się w niewielkim stopniu.

Należy zauważyć, że zarówno analiza różnic średnich ($x_1 - x_2$), jak również względnych różnic średnich ($x_1 - x_2$) / x_2 pozwala jedynie wskazywać i porównywać różnice średnich dla pytań i grup uczniów, natomiast brak jest możli-

wości oceny, czy te różnice są przypadkowe, czy też wskazują na prawidłowość generalną.

Do badań wybrano test t-Studenta z uwagi na małą liczebność uczniów w porównywanych grupach. W tab. IV. 25 podano te liczebności dla różnych grup. Jak można zauważyć, niektóre grupy mają poniżej 10 uczniów, np. KN=6, DN=8, AN=10, BN=10. Dlatego też nie było możliwości wykorzystania testu istotności różnic średnich dla dużych grup (co najmniej 30 uczniów).

Należy także mieć na uwadze fakt, że analizie podlegają tu wielkości różnic średnich bez względu na znaki tych różnic. Dlatego też trzeba dodatkowo sprawdzić, na co wskazują istotne różnice średnich, np. czy różnice w grupie eksperymentalnej E przed i po eksperymencie są dodatnie $EB > EA$ (wyższe wartości dla grupy przed-eksperymentalnej), czy zachodzi sytuacja odwrotna $EB < EA$.

Tab. IV.25. Liczebności uczniów w porównywanych grupach

Grupa	A	B	C	D	N	T	Suma
E	23	23	24	22	14	32	46
K	18	18	18	18	6	30	36
A			21	20	10	31	41
B			21	20	10	31	41
C					12	30	42
D					8	32	40

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane z testów istotności różnic średnich mogą być wykorzystane do analizy zmian relacji interpersonalnych, w tym *Ja wobec innych* i *Inni wobec mnie*, z tym zastrzeżeniem, że należy liczyć się z różnymi poziomami istotności dla różnic średnich w poszczególnych pytaniach i grupach. Zatem nie można zastosować uśrednionych wartości dotyczących mierzonych zmian dla kilku pytań, które są odpowiedzialne za dany rodzaj relacji ze względu na niebezpieczeństwo niskiego poziomu wnioskowania. Wyniki te zostaną jednak wykorzystane do analizy zmian postaw/przekonań jako przesłanki do kierunków zmian i do określenia związków pomiędzy wszystkimi grupami głównymi.

4.13.5. Założenia do eliminacji odpowiedzi skrajnych w analizie opartej na testach istotności różnic średnich

Przy małej ilości badanych dzieci każda pomyłka, brak koncentracji, chwilowy problem, zniechęcenie, zmęczenie czy nastrój mogą przełożyć się nie tylko

na precyzję udzielanych odpowiedzi, ale także na przesadne zajmowanie stanowisk skrajnych. Jedna osoba o zaburzonym osądzie może wpłynąć na opis statystyczny eksperymentu. Na potrzeby przeprowadzonych badań przyjęto procedurę wyłaniania takich przypadków, opartą na regule trzech sigm²⁶⁴.

Posłużono się następującym modelem działania:

- ze względu na małą liczbę badanych zostaną wykorzystane wyniki ankiety *pretest* i *postest*,
- zestawione zostaną wyniki *pretest* i *postest* według identyfikatorów uczniów (ankiety nie były anonimowe),
- odchylenia standardowe zostaną obliczone dla każdego pytania osobno, zarówno w *pretest* i *postest*,
- zostaną wyłonione odpowiedzi skrajne poprzez zastosowanie reguły trzech sigm lub, gdy ta nie da wyniku, dwóch sigm. W pierwszym przypadku możemy się spodziewać, że 99,7% wartości znajduje się w odległości $\leq 3\sigma$, w drugim – 95,4% w odległości $\leq 2\sigma$,
- zliczamy liczbę wystąpień takich odpowiedzi skrajnych dla poszczególnych pytań i uczniów (przykład w tab. IV.26),
- kierując się wyborem opartym na maksymalnych wartościach liczby wystąpień zarówno dla pytań, jak i uczniów usuwamy wytypowanego ucznia z bazy danych i dokonujemy ponownego przeliczenia poziomu istotności opartego na teście t-Studenta, uwzględniając 3 różne poziomy istotności: 0,01; 0,05 oraz 0,1,
- w przypadku, gdy mamy do czynienia z kilkoma takimi uczniami – każdorazowo przeliczamy poziom ufności,
- jeżeli nowy poziom istotności będzie posiadał znacząco więcej wyników o wysokim poziomie ufności (przykład porównania wyników w tab. IV.27), przyjmujemy, że wyniki wytypowanego ucznia zaburzają wyniki i w dalszej części analizy nie będą brane pod uwagę.

Dla zobrazowania zestawiono przykładowe wyniki i obliczenia w tab. IV.26. W kolumnach zamieszczono odpowiedzi na wybrane pytania z *Kwestionariusza* w ankiecie *pretest* i *postest* oraz identyfikatory uczniów. Pod kolumnami tabeli znajdują się obliczone wartości średniej, odchylenia standardowego σ oraz górna i dolna granica wartości dla reguły dwóch sigm. Na podstawie najwyższych sum skrajnych odpowiedzi dla uczniów należałoby wykonać ponownie test istotności, wykluczając z bazy danych kolejno uczniów: E1, E5, K4. Można także grupować uczniów, wykluczając jednocześnie E5 i K2 oraz E1 i E5 (tu dodatkowo uwzględniamy jednoczesne wystąpienie skrajnych odpowiedzi dla pytania Z1).

²⁶⁴ J. Greń, *Statystyka matematyczna. Modele i Zadania*, Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.

Tab. IV.26. Przykład eliminacji odpowiedzi skrajnych

ID ucznia	Wyniki ankiety <i>pretest</i>						ID ucznia	Wyniki ankiety <i>postest</i>						Suma
	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	
E1	1	2	3	3	3	2	E1	1	1	1	2	2	1	2
E2	4	2	4	4	4	2	E2	1	3	1	2	2	2	0
E3	4	3	4		4	3	E3	1	4	1	3	3	1	0
E4	4	4	3	3	2	4	E4	1	4	1	4	4	1	0
E5	1	3	1	4	1	3	E5	2	2	2	3	3	2	3
E6	4	2	3	3	2	2	E6	2	3	2	2	2	2	0
K1	4	2	4	3	3	2	K1	1	3	1	2	2	1	0
K2	4	3	3	4	4	3	K2	4	4	4	3	3	4	3
K3	4	4	4	4	4	4	K3	1	4	1	4	4	1	0
K4	4	3	4	1	3	3	K4	2	3	2	3	3	2	1
K5	4	3	2	2	4	3	K5	1	4	1	3	3	1	0
K6	4	4	3	3	3	4	K6	2	3	2	4	4	2	0
Suma	2	0	1	1	1	0		1	1	1	0	0	1	0
σ	1,17	0,79	0,94	0,94	1,00	0,79		0,90	0,94	0,90	0,79	0,79	0,89	
średnia	3,50	2,92	3,17	3,17	3,08	2,92		1,58	3,17	1,58	2,92	2,92	1,67	
średnia+2 σ	5,84	4,50	5,04	5,04	5,08	4,50		3,38	5,04	3,38	4,50	4,50	3,44	
średnia-2 σ	1,16	1,33	1,29	1,29	1,09	1,33		-0,22	1,29	-0,22	1,33	1,33	-0,11	

Źródło: opracowanie własne.

Przykład porównania wyników poziomów ufności (na średnim poziomie 95%) uzyskanych z uwzględnieniem całej badanej populacji oraz po wykluczeniu jednego z uczniów ze względu na skrajny charakter udzielanych przez niego odpowiedzi oparto o tab. IV.27. Przykład został uproszczony poprzez przyjęcie mniejszej liczby pytań oraz rozpatrywanych grup.

Symbolem 1 zaznaczono grupy o zróżnicowanych wartościach średnich na poziomie średnim. W tabeli jest 13 kolumn dla poszczególnych pytań *Kwestionariusza* oraz 15 wierszy dla identyfikatorów porównywanych grup uczniów (3 grupy zagregowane: E & K, A & B, TG & N oraz 12 grup z identyfikatorami dwuelementowymi). Zarówno wiersze, jak i kolumny w tych tabelach uporządkowane są wg malejących liczb przypadków z istotnie zróżnicowanymi średnimi.

Tab. IV.27. Przykład porównania poziomu istotności opartego na teście t-Studenta

Tab. IV.27/1. Poziom istotności dla wszystkich badanych														
pstwo t >95%	Z53	Z29	Z23	Z15	Z31	Z36	Z19	Z40	Z50	Z25	Z8	Z10	Z30	Suma
EN & KN	1	1	1			1		1						5
EA & KA	1	1	1	1		1								5
EN & ET			1			1	1		1					4
KN & KT	1			1										2
E & K	1				1									2
A & B	1	1												2
N & T				1										1
EB & KB		1												1
KA & KB	1													1
ET & KT					1									1
AN & BN					1									1
EA & EB														
AN & AT														
AT & BT														
BN & BT														
Suma	6	4	3	3	3	3	1	1	1	0	0	0	0	25

Tab. IV.27/2. Poziom istotności z wykluczeniem ucznia														
pstwo t >95%	Z53	Z36	Z23	Z29	Z50	Z31	Z40	Z15	Z8	Z19	Z30	Z25	Z10	Suma
ET & KT	1	1	1	1			1							5
EB & KB	1	1	1	1				1						5
E & K	1	1	1	1			1							5
N & T		1	1		1				1					4
KN & KT		1	1		1					1				4
EA & EB	1	1						1						3
A & B	1					1								2
AN & BN	1						1							2
AN & AT			1						1					2
KA & KB						1								1
AT & BT						1								1
BN & BT					1									1
EA & KA				1										1
EN & ET														
EN & KN														
Suma	6	6	6	4	3	3	3	2	2	1	0	0	0	35

Źródło: opracowanie własne.

Komórki tabel są pokolorowane wg liczby grup o zróżnicowanych poziomach średnich zgodnie z następującymi zasadami:

- kolor pomarańczowy – brak jakichkolwiek grup o zróżnicowanych poziomach średnich,
- kolor biały – tylko jeden przypadek,
- kolor żółty – 2 przypadki,
- kolor szary – 3 i więcej takich przypadków.

Na podstawie porównania parametrów przytoczonych w tab. IV.27/1 i IV.27/2 można sformułować wniosek, że po wykluczeniu odpowiedzi ucznia liczba grup o zróżnicowanych poziomach średnich zwiększyła się z poziomu 25 do 35, obejmując przy tym większą liczbę pytań i większą liczbę grup. Wykluczenie jednego konkretnego ucznia z dalszej analizy poprawi zatem jakość wnioskowania.

Dramowa interpretacja baśni a kształtowanie relacji interpersonalnych dzieci z klas trzecich – wyniki badań własnych

W ramach pogłębionej analizy porównawczej wyniki badań odnoszące się do zmian przekonań i postaw zostały przedstawione w podrozdziałach dotyczących analizy:

- średnich w grupach opartej na agregacji danych,
- metody różnic średnich (MRS),
- kierunków diagnostyczności pytań.

Natomiast relacje interpersonalne, w tym: *Ja wobec innych*, *Inni wobec mnie* znalazły się w podrozdziale dotyczącym analizy wyników eksperymentu w oparciu o narzędzie *Kwestionariusza*.

5.1. Pogłębiona analiza porównawcza

Dane uzyskane z badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów z różnych grup pozwalają ocenić wielkość i kierunek zmian zachodzących w postawach/przekonaniach dotyczących relacji: *Inni wobec mnie* oraz *Ja wobec innych* w wyniku przeprowadzonego eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych. Narzędziem analizy są w tym przypadku średnie arytmetyczne wyznaczone z odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety w przekroju różnych grup uczniów.

5.1.1. Analiza stopnia rozbieżności średnich w grupach opartych na agregacji danych

Warianty odpowiedzi na pytania ankiety zakodowano cyframi od 1 do 4, przyjmując, że 1=NIE, 2=raczej nie, 3=raczej tak oraz 4=TAK. W związku z tym wyznaczone średnie zawierają się w przedziale od 1 do 4 i przyjmują tym wyższe wartości, im więcej jest odpowiedzi pozytywnych (TAK, raczej tak) niż negatywnych (NIE, raczej nie).

Punktem odniesienia w analizie są średnie z odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy eksperymentalnej w okresie po eksperymencie [EB]. Jeżeli eksperyment z wykorzystaniem technik dramowych miał wpływ na postawy uczniów odpowiadających na pytania ankiety, to średnie z udzielonych odpowiedzi w tej grupie uczniów powinny **wyraźnie** odbiegać od średnich z odpowiedzi uczniów, którzy nie brali udziału w eksperymencie, czyli uczniów z grup wyjściowych: [KA], [KB], [EA] oraz z grup zagregowanych: [KA+KB], [KB+EA], [KA+EA], [KA+KB+EA]. Średnie z odpowiedzi uczniów z grup zagregowanych zawierających moduł [EB], np. [EA+EB] powinny także odbiegać od średnich zarówno grupy [EB], jak i grup zagregowanych zawierających uczniów z grupy [EB], np.: [EB+KB+KA], [EB+EA+KA]. Jednakże stopień rozbieżności średnich w tych przypadkach powinien być mniejszy, aniżeli w przypadku rozbieżności względem modułu [EB].

Wyznaczone średnie z odpowiedzi uczniów w poszczególnych grupach podano w tab.V.1. W tabeli zamieszczono parametry dotyczące 5 przekrojów analizy. W każdym przekroju uwzględniono grupę [EB] w powiązaniu z:

- pozostałymi grupami wyjściowymi: [EA], [KA], [KB],
- grupami 2-modułowymi: [EB+KB], [KA+EB], [EA+EB], [EA+KA], [KA+KB], [EA+KB],
- grupami 3-modułowymi: [EB+KA+KB], [EA+EB+KB], [EA+EB+KA], [EA+KA+KB],
- grupami wyjściowymi oraz 2-modułowymi,
- wszystkimi grupami (wyjściowymi, 2-modułowymi oraz 3-modułowymi).
- W każdym przekroju przytoczono po dwa zestawienia:
- średnie arytmetyczne z odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania ankietowe,
- pozycje tych średnich dla uwzględnionych w danym przekroju grup, przy czym 1 oznacza grupę o najwyższych wartościach średnich, 2 – grupę następną itd.

Ponadto w drugiej kolumnie zestawień podano liczby opinii uczniów, z których wyznaczano średnie, natomiast w wierszach poniżej wierszy ze średnimi – wielkości rozstępów (różnic pomiędzy maksymalnymi i minimalnymi wartościami średnich z poszczególnych pytań ankiety).

Analiza zamieszczonych w tab.V.1 parametrów dotyczy głównie początkowych pozycji średnich, a w szczególności identyfikacji pytań, dla których **w pierwszym wierszu** znajdują się najwyższe średnie (pozycja 1) lub średnie najniższe (pozycja o numerze równym liczbie wszystkich grup w danym zestawieniu). Parametry podane w pierwszym wierszu zestawień dotyczą grupy eksperymentalnej w okresie po eksperymencie [EB]. Jeżeli z porównania parame-

trów dla tej grupy z parametrami dla innych grup wynika, że są to parametry o najwyższych lub najniższych wartościach, to logiczną tego przyczyną jest fakt przeprowadzonego tylko w grupie [EB] wykorzystaniem technik dramowych.

Bardziej szczegółowa analiza dotyczy pozycji zamieszczonych poniżej pierwszego wiersza. Znajdują się tam parametry dla grup zagregowanych zawierających obok grupy [EB] także inne grupy, np.: [EB+EA], [EB+KA+KB]. Poziom średnich jest tu mniejszy niż w przypadku grupy [EB], ale większy niż w grupach niezawierających uczniów z grupy [EB].

Na podstawie analizy przytoczonych w tab.V.1 parametrów można podzielić pytania ankiety na 3 kategorie.

Pierwsza (oznaczona kolorem żółtym) obejmuje pytania, na które uczniowie biorący udział w eksperymencie z wykorzystaniem technik dramowych odpowiadali zdecydowanie inaczej niż pozostali uczniowie, przy czym różnice te polegały na wskazywaniu bardziej „pozytywnych” wariantów pytań (więcej wskazań na [TAK] i [raczej tak] niż na [NIE] i [raczej nie]). Do tej kategorii należy zaliczyć 5 pytań: Z10, Z13, Z15, Z30 oraz Z36.

Druga kategoria obejmuje pytania, na które uczniowie biorący udział w eksperymencie z wykorzystaniem technik dramowych również odpowiadali zdecydowanie inaczej niż pozostali uczniowie, ale kierunek tych różnic był odwrotny i polegał na częstszym wskazywaniu wariantów „negatywnych” (więcej wskazań na warianty [NIE] i [raczej nie] aniżeli na warianty [TAK] i [raczej tak]). Kategoria ta obejmuje 5 pytań: Z21, Z23, Z25, Z50 oraz Z53.

Pozostałe 10 pytań tworzy trzecią kategorię. W odpowiedziach na te pytania nie daje się zauważyć takich zmian, które można by opisać za pomocą stopnia rozbieżności średnich.

Powyższe 3 kategorie pytań, dla których stwierdzono wpływ udziału w eksperymencie, można, posiłkując się tabl. IV.20, odnieść do konkretnych postaw/przekonań.

Dla kategorii „pozytywnej” wariantów pyta można zaliczyć:

- Skupienie się na działaniach odwetowych (j-i/N), wpływ dramy obojętny;
- Poczucie bezpieczeństwa (i-j/P), wpływ dramy pozytywny;
- Wyzbywanie się uraz (j-i/P), wpływ dramy pozytywny.

Dla kategorii „negatywnej” wariantów pytań można zaliczyć:

- Skupienie się na działaniach odwetowych (j-i/N), wpływ dramy obojętny;
- Skupianie się na agresji (j-i/N), wpływ dramy obojętny;
- Obawa agresji (i-j/N), wpływ dramy pozytywny.

W nawiasie zastosowano skróty odnoszące się do charakteru relacji: „j-i” – relacje *Ja wobec innych*, „i-j” – relacje *Inni wobec mnie*, „N” – postawy/przekonania negatywne, „P” – postawy/przekonania pozytywne. Trzeba w tym miej-

scu zaznaczyć, że nazewnictwo dotyczące przekonań/postaw zostało przejęte za *Kwestionariuszem* (por. tab. IV.18).

Wytypowane pytania podczas analizy stopnia rozbieżności średnich w grupach zostaną także poddane analizie opartej na różnicach bezwzględnych i względnych nieważonych średnich arytmetycznych przyrostów.

Tab. V.1 Średnie z odpowiedzi na pytania ankiety w przekroju różnych grup

Grupy wyjściowe

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3,1	2,0	2,8	3,0	3,8	2,8	1,8	3,0	1,7	2,7	2,3	3,5	2,0	2,3	3,4	2,3	2,5	2,3	2,7	1,5
2	23	EA	2,8	1,9	2,5	2,8	3,3	2,7	1,8	3,1	2,0	2,8	2,0	3,3	1,9	2,2	3,0	1,8	2,6	2,2	3,0	2,3
3	18	KA	3,4	2,2	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,4	2,6	2,9	2,8	3,3	1,6	2,3	2,9	2,4	2,1	2,1	2,9	2,7
4	18	KB	3,1	2,1	2,8	2,6	2,9	2,4	2,1	3,3	2,9	2,9	3,4	3,4	2,5	2,3	2,7	2,7	2,7	2,6	3,0	2,6
		Rozstęp	0,7	0,3	0,3	0,3	0,9	0,4	0,3	0,4	1,2	0,3	1,5	0,3	0,9	0,2	0,8	0,9	0,6	0,5	0,3	1,2

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	2	3	1	1	1	2	3	4	4	4	3	1	2	3	1	3	3	2	4	4
2	23	EA	4	4	4	2	2	3	3	3	3	3	4	4	3	4	2	4	2	3	1	3
3	18	KA	1	1	3	3	3	1	2	1	2	1	2	3	4	1	3	2	4	4	3	1
4	18	KB	3	2	2	4	4	4	1	2	1	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	2

Agregacja 2-modułowa

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3,1	2,0	2,8	3,0	3,8	2,8	1,8	3,0	1,7	2,7	2,3	3,5	2,0	2,3	3,4	2,3	2,5	2,3	2,7	1,5
2	41	EB+KB	3,1	2,1	2,8	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	2,8	3,5	2,2	2,3	3,1	2,4	2,6	2,4	2,8	2,0
3	41	KA+EB	3,3	2,1	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,1	2,1	2,8	2,6	3,4	1,8	2,3	3,2	2,3	2,3	2,2	2,8	2,0
4	46	EA+EB	3,0	2,0	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,0	1,9	2,7	2,2	3,4	2,0	2,2	3,2	2,0	2,5	2,3	2,8	1,9
5	41	EA+KA	3,1	2,0	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,2	2,3	2,9	2,3	3,3	1,8	2,2	3,0	2,0	2,3	2,1	3,0	2,5
6	36	KA+KB	3,3	2,2	2,6	2,7	3,1	2,6	1,9	3,3	2,8	2,9	3,1	3,3	2,0	2,3	2,8	2,5	2,4	2,3	2,9	2,6
7	41	EA+KB	2,9	2,0	2,6	2,7	3,2	2,6	1,9	3,2	2,4	2,9	2,6	3,3	2,2	2,2	2,9	2,2	2,6	2,4	3,0	2,4
		Rozstęp	0,4	0,2	0,3	0,3	0,7	0,2	0,2	0,4	1,1	0,3	1,0	0,3	0,5	0,1	0,6	0,5	0,3	0,3	0,3	1,2

Tab. V.1. cd.

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3	5	1	1	1	2	6	7	7	7	5	1	3	4	1	4	4	4	7	7
2	41	EB+KB	4	3	2	4	4	5	2	5	4	4	2	2	1	2	4	2	2	1	5	5
3	41	KA+EB	2	2	3	3	2	1	4	4	5	4	4	3	6	2	2	3	7	6	6	4
4	46	EA+EB	6	7	4	2	3	3	6	6	6	6	7	4	5	7	3	7	3	5	4	6
5	41	EA+KA	5	4	7	4	5	4	4	2	3	2	6	7	7	5	5	6	6	7	2	2
6	36	KA+KB	1	1	5	7	7	6	1	1	1	1	1	5	4	1	7	1	5	3	3	1
7	41	EA+KB	7	6	6	6	6	7	2	3	2	2	3	6	2	5	6	5	1	2	1	3

Agregacja 3-modułowa

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3,1	2,0	2,8	3,0	3,8	2,8	1,8	3,0	1,7	2,7	2,3	3,5	2,0	2,3	3,4	2,3	2,5	2,3	2,7	1,5
2	59	EB+KA+KB	3,2	2,1	2,7	2,8	3,4	2,7	1,9	3,2	2,3	2,8	2,8	3,4	2,0	2,3	3,1	2,4	2,4	2,3	2,8	2,2
3	64	EA+EB+KB	3,0	2,0	2,7	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	2,5	3,4	2,1	2,3	3,1	2,2	2,6	2,3	2,9	2,1
4	64	EA+EB+KA	3,1	2,0	2,6	2,9	3,5	2,8	1,8	3,1	2,1	2,8	2,3	3,4	1,9	2,3	3,1	2,1	2,4	2,2	2,9	2,1
5	59	EA+KA+KB	3,1	2,1	2,6	2,7	3,2	2,7	1,9	3,2	2,5	2,9	2,7	3,3	2,0	2,3	2,9	2,2	2,4	2,3	3,0	2,5
		Rozstęp	0,2	0,1	0,2	0,2	0,6	0,2	0,1	0,3	0,8	0,2	0,5	0,2	0,3	0,1	0,6	0,3	0,2	0,1	0,3	1,0

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	2	4	1	1	1	1	5	5	5	5	4	1	2	2	1	2	2	3	5	5
2	59	EB+KA+KB	1	1	2	4	3	3	1	2	2	2	1	2	3	1	4	1	4	2	4	2
3	64	EA+EB+KB	5	5	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	1	4	3	4	1	1	2	4
4	64	EA+EB+KA	3	3	4	2	2	2	4	3	4	3	5	4	5	4	2	5	5	5	3	3
5	59	EA+KA+KB	4	2	5	5	5	5	1	1	1	1	2	5	4	3	5	3	3	4	1	1

Tab. V.1. cd.

Grupy wyjściowe oraz 2-modułowe

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3,1	2,0	2,8	3,0	3,8	2,8	1,8	3,0	1,7	2,7	2,3	3,5	2,0	2,3	3,4	2,3	2,5	2,3	2,7	1,5
2	41	EB+KB	3,1	2,1	2,8	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	2,8	3,5	2,2	2,3	3,1	2,4	2,6	2,4	2,8	2,0
3	41	KA+EB	3,3	2,1	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,1	2,1	2,8	2,6	3,4	1,8	2,3	3,2	2,3	2,3	2,2	2,8	2,0
4	46	EA+EB	3,0	2,0	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,0	1,9	2,7	2,2	3,4	2,0	2,2	3,2	2,0	2,5	2,3	2,8	1,9
5	41	EA+KA	3,1	2,0	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,2	2,3	2,9	2,3	3,3	1,8	2,2	3,0	2,0	2,3	2,1	3,0	2,5
6	36	KA+KB	3,3	2,2	2,6	2,7	3,1	2,6	1,9	3,3	2,8	2,9	3,1	3,3	2,0	2,3	2,8	2,5	2,4	2,3	2,9	2,6
7	41	EA+KB	2,9	2,0	2,6	2,7	3,2	2,6	1,9	3,2	2,4	2,9	2,6	3,3	2,2	2,2	2,9	2,2	2,6	2,4	3,0	2,4
8	23	EA	2,8	1,9	2,5	2,8	3,3	2,7	1,8	3,1	2,0	2,8	2,0	3,3	1,9	2,2	3,0	1,8	2,6	2,2	3,0	2,3
9	18	KA	3,4	2,2	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,4	2,6	2,9	2,8	3,3	1,6	2,3	2,9	2,4	2,1	2,1	2,9	2,7
10	18	KB	3,1	2,1	2,8	2,6	2,9	2,4	2,1	3,3	2,9	2,9	3,4	3,4	2,5	2,3	2,7	2,7	2,7	2,6	3,0	2,6
		rozstęp	0,7	0,3	0,3	0,3	0,9	0,4	0,3	0,4	1,2	0,3	1,5	0,3	0,9	0,2	0,8	0,9	0,6	0,5	0,3	1,2

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	4	7	1	1	1	3	8	10	10	10	7	1	4	6	1	6	6	5	10	10
2	41	EB+KB	5	5	2	5	4	7	3	7	6	7	4	2	2	4	4	3	3	2	8	8
3	41	KA+EB	3	3	4	3	2	2	6	6	7	7	6	3	8	4	2	5	9	8	9	7
4	46	EA+EB	8	9	5	2	3	4	8	9	9	9	9	4	6	9	3	9	5	6	7	9
5	41	EA+KA	7	6	9	5	6	5	6	4	5	4	8	9	9	7	6	8	8	9	4	4
6	36	KA+KB	2	2	6	9	9	8	2	2	2	1	2	6	5	1	9	2	7	4	5	2
7	41	EA+KB	9	8	7	8	8	9	3	5	4	4	5	7	3	7	8	7	2	3	1	5
8	23	EA	10	10	10	4	5	6	8	8	8	6	10	10	7	10	5	10	4	7	1	6
9	18	KA	1	1	8	7	7	1	5	1	3	1	3	8	10	1	7	4	10	10	6	1
10	18	KB	6	4	3	10	10	10	1	3	1	1	1	5	1	1	10	1	1	1	1	3

Tab.V.1 cd.

Wszystkie grupy

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	3,1	2,0	2,8	3,0	3,8	2,8	1,8	3,0	1,7	2,7	2,3	3,5	2,0	2,3	3,4	2,3	2,5	2,3	2,7	1,5
2	41	EB+KB	3,1	2,1	2,8	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	2,8	3,5	2,2	2,3	3,1	2,4	2,6	2,4	2,8	2,0
3	41	KA+EB	3,3	2,1	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,1	2,1	2,8	2,6	3,4	1,8	2,3	3,2	2,3	2,3	2,2	2,8	2,0
4	46	EA+EB	3,0	2,0	2,7	2,9	3,6	2,8	1,8	3,0	1,9	2,7	2,2	3,4	2,0	2,2	3,2	2,0	2,5	2,3	2,8	1,9
5	59	EB+KA+KB	3,2	2,1	2,7	2,8	3,4	2,7	1,9	3,2	2,3	2,8	2,8	3,4	2,0	2,3	3,1	2,4	2,4	2,3	2,8	2,2
6	64	EA+EB+KB	3,0	2,0	2,7	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	2,5	3,4	2,1	2,3	3,1	2,2	2,6	2,3	2,9	2,1
7	64	EA+EB+KA	3,1	2,0	2,6	2,9	3,5	2,8	1,8	3,1	2,1	2,8	2,3	3,4	1,9	2,3	3,1	2,1	2,4	2,2	2,9	2,1
8	82	Ogółem	3,1	2,1	2,6	2,8	3,4	2,7	1,9	3,2	2,3	2,8	2,6	3,4	2,0	2,3	3,0	2,2	2,5	2,3	2,9	2,2
9	59	EA+KA+KB	3,1	2,1	2,6	2,7	3,2	2,7	1,9	3,2	2,5	2,9	2,7	3,3	2,0	2,3	2,9	2,2	2,4	2,3	3,0	2,5
10	41	EA+KA	3,1	2,0	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,2	2,3	2,9	2,3	3,3	1,8	2,2	3,0	2,0	2,3	2,1	3,0	2,5
11	36	KA+KB	3,3	2,2	2,6	2,7	3,1	2,6	1,9	3,3	2,8	2,9	3,1	3,3	2,0	2,3	2,8	2,5	2,4	2,3	2,9	2,6
12	41	EA+KB	2,9	2,0	2,6	2,7	3,2	2,6	1,9	3,2	2,4	2,9	2,6	3,3	2,2	2,2	2,9	2,2	2,6	2,4	3,0	2,4
13	23	EA	2,8	1,9	2,5	2,8	3,3	2,7	1,8	3,1	2,0	2,8	2,0	3,3	1,9	2,2	3,0	1,8	2,6	2,2	3,0	2,3
14	18	KA	3,4	2,2	2,5	2,8	3,3	2,8	1,8	3,4	2,6	2,9	2,8	3,3	1,6	2,3	2,9	2,4	2,1	2,1	2,9	2,7
15	18	KB	3,1	2,1	2,8	2,6	2,9	2,4	2,1	3,3	2,9	2,9	3,4	3,4	2,5	2,3	2,7	2,7	2,7	2,6	3,0	2,6
		rozstęp	0,7	0,3	0,3	0,3	0,9	0,4	0,3	0,4	1,2	0,3	1,5	0,3	0,9	0,2	0,8	0,9	0,6	0,5	0,3	1,2

Lp	n	Grupa	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
1	23	EB	5	11	1	1	1	3	13	15	15	15	11	1	5	7	1	7	7	7	15	15
2	41	EB+KB	6	6	2	7	5	12	3	11	9	12	5	2	2	5	5	3	3	2	13	13
3	41	KA+EB	3	3	6	3	2	2	10	9	11	12	9	3	13	5	2	6	14	13	14	12
4	46	EA+EB	13	14	7	2	3	5	13	14	14	14	14	5	10	14	3	14	6	10	11	14
5	59	EB+KA+KB	4	4	4	10	6	7	5	6	6	7	4	4	6	4	7	4	10	6	12	9
6	64	EA+EB+KB	12	12	5	6	7	10	7	12	10	10	10	6	4	10	6	10	4	4	7	11
7	64	EA+EB+KA	9	10	11	4	4	4	12	10	12	10	12	9	12	10	4	12	11	12	10	10
8	82	Ogółem	8	8	8	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	59	EA+KA+KB	10	7	12	12	12	11	5	4	4	4	6	12	9	9	12	9	9	9	4	4
10	41	EA+KA	11	9	14	7	10	6	10	5	7	5	13	14	14	12	10	13	13	14	5	5
11	36	KA+KB	2	2	9	14	14	13	2	2	2	1	2	10	7	1	14	2	12	5	6	2
12	41	EA+KB	14	13	10	13	13	14	3	7	5	5	7	11	3	12	13	11	2	3	1	6
13	23	EA	15	15	15	5	9	9	13	13	13	9	15	15	11	15	9	15	5	11	1	7
14	18	KA	1	1	13	11	11	1	9	1	3	1	3	13	15	1	11	5	15	15	9	1
15	18	KB	7	5	3	15	15	15	1	3	1	1	1	7	1	1	15	1	1	1	1	3

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała, że udział uczniów w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni nauczył ich właściwych relacji. Wychowankowie, wcielając się w różne „role społeczne”²⁶⁵, wykazywali większe poczucie bezpieczeństwa przy jednoczesnym spadku obawy agresji, a ponadto byli bardziej skłonni do wyzbywania się uraz.

5.1.2. Analiza wyników eksperymentu oparta na metodzie różnic średnich (MRS)

Parametry wyznaczone w metodzie MRS zebrane są w Aneksie tab. A1.12. W kolejnych segmentach tej tabeli przytoczono następujące współczynniki:

1. Średnie arytmetyczne z odpowiedzi na poszczególne pytania *Kwestionariusza* w przekroju grup wyjściowych uczniów: EA, EB, KA, KB (por. Aneks tab. A.1.1).
2. Różnice powyższych średnich pomiędzy poszczególnymi grupami wyjściowymi: [EA-KA], [EA-KB], [EA-EB] oraz [KA-KB], [KA-EB], [KB-EB]

W pierwszym przypadku wysokie wartości różnic (dodatnie albo ujemne) mogą świadczyć o istotnym wpływie eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych na postawy/przekonania uczniów. W drugim przypadku wielkości różnic średnich nie mają związku z eksperymentem. Brak różnic tych średnich wzmacnia wnioski o wpływie eksperymentu wykorzystaniem technik dramowych dramy na postawy/przekonania wynikające z porównania różnic średnich w pierwszych trzech przekrojach grup uczniów. Natomiast wysokie wartości różnic średnich (zarówno ujemne jak i dodatnie) w drugim przekroju grup uczniów stawiają znak zapytania o powiązanie efektów wpływu bodźca eksperymentalnego ze zmiennymi o wysokich wartościach różnic średnich w pierwszym przekroju grup uczniów. Ten wysoki poziom zmian może bowiem wynikać nie z eksperymentu, ale z innych przyczyn, które spowodowały wysoki poziom różnic średnich dla zmiennych w drugim przekroju grup uczniów.

3. W kolejnym segmencie tab. A1.12 zamieszczone są moduły różnic średnich znajdujących się w poprzednim segmencie. Są one sformatowane kolorami. Kolorem czerwonym oznaczone są parametry o najwyższych wartościach ($>0,9$), kolorami pomarańczowymi – moduły różnic o przeciętnych wartościach (od 0,3 do 0,8) i kolorem zielonym – moduły najmniejsze ($<0,2$). Zgodnie z podaną w poprzednim punkcie interpretacją, zmienne wysoko powiązane z efektami eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych

²⁶⁵ Por. E.Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt. s. 37.

powinny mieć w pierwszych trzech przekrojach przypisane kolory czerwone i pomarańczowe, natomiast w pozostałych trzech przekrojach – kolory zielone.

Jak można zauważyć, w analizowanym zbiorze 20 zmiennych praktycznie brak takich, które spełniają w sposób jednoznaczny opisane powyżej warunki (za wyjątkiem zmiennej Z4). Dlatego też konieczne są dalsze, bardziej szczegółowe analizy, aby można było ustalić efekty eksperymentu na postawy/przekonania uczniów.

4. W ostatnim segmencie tab. A1.12 podano przykład metody analizy pozwalającej wskazać zmienne najbardziej powiązane z efektami eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych. W tej metodzie wykorzystuje się pozycje (rangi) modułów różnic średnich zawierające się w przedziale od 1 do $3 \cdot 20 = 60$.

Rangowaniu podlegają odrębnie moduły różnic średnich z pierwszych 3 przekrojów: [EA-KA], [EA-KB], [EA-EB] oraz odrębnie moduły z pozostałych 3 przekrojów: [KA-KB], [KA-EB], [KB-EB].

W pierwszym przypadku ranga 1 przypisana jest największemu modułowi różnic średnich (1,5), a rangi 59–60 – modułom różnic o zerowych wartościach.

W pozostałych 3 przekrojach pozycjonowanie jest odwrotne – rangi 1–2 przypisane są zerowym modułom różnic średnich, a ranga najwyższa (60) – modułowi największemu (1,3).

Dzięki takiemu systemowi pozycjonowania, im niższa ranga w każdym z 6 przekrojów analizy, tym większe jest powiązanie danej zmiennej z efektami eksperymentu.

5. Ostatni punkt metody MRS polega na ustaleniu granicznej wartości pozycji p , która dzieli zbiór rang na dwie części – o dużym ($<p$) oraz o małym ($>p$) powiązaniu z efektami eksperymentu dramy. Rangi wskazujące na duże powiązanie oznaczone są w tabeli kolorem czerwonym.

W tab. A1.12 przyjęto parametr $p=20$, natomiast w A1.12/1 pokazane są wyniki dla 4 dalszych parametrów p (25, 30, 35, 40). Im więcej czerwonych elementów jest przypisane danej zmiennej, tym bardziej diagnostyczna jest ta zmienna.

Jak wynika z tab. A1.12 jest tylko jedna zmienna, która ma wszystkie 6 parametrów oznaczonych czerwonym kolorem – jest to zmienna Z4 w wariancie $p=40$. W dalszej kolejności (5 parametrów oznaczonych kolorem czerwonym) są zmienne: Z8, Z10, Z34, Z40. Najmniejszy stopień powiązań z efektami eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych mają zmienne Z31 oraz Z44 z dwoma czerwonymi elementami. W przypadku po-

zostałych 14 zmiennych zajmujących środkowe pozycje (3 lub 4 czerwone elementy) trudno jest formułować wnioski o dużym lub małym ich powiązaniu z efektami eksperymentu.

W tab. A1.12/2 przedstawiono modyfikację metody MRS. Istota tej modyfikacji polega na uwzględnieniu w analizie tylko pierwszych trzech przekrojów: [EA-KA], [EA-KB], [EA-EB] i pominięciu ostatnich trzech przekrojów: [KA-KB], [KA-EB], [KB-EB].

W tej metodzie do zmiennych mających wysoki stopień powiązań z efektami eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych (3) zalicza się zmienne: Z4, Z23, Z29, Z40, Z53. Natomiast niski stopień lub brak powiązań (tylko 1 element czerwony) przypisany jest zmiennym: Z17, Z19, Z25, Z30, Z44, Z50.

Ostatni wariant metody MRS polega na wyznaczeniu dla każdej zmiennej sum przypisanych im rang w pierwszych trzech przekrojach: [EA-KA], [EA-KB], [EA-EB] oraz we wszystkich 6 przekrojach. Sumy rang pozwalają na uporządkowanie zmiennych według stopnia ich powiązania z efektami eksperymentu. Wyniki tej analizy przedstawione są w tab.V.2.

W środkowym segmencie tabeli zamieszczona jest tabela zawierająca sumy rang przypisanych poszczególnym zmiennym w wariancie z 3 przekrojami (1_3) oraz w wariancie z wszystkimi 6 przekrojami (1_6). Identyfikatory zmiennych uporządkowane są wg rosnących sum rang, co oznacza, że na początku podawane są numery zmiennych o największej diagnostyczności efektów eksperymentu z wykorzystaniem technik dramowych. Kolorem żółtym oznaczono tu numery zmiennych zaliczonych do grupy zmiennych o wysokim stopniu powiązań. Jak można dostrzec, tylko 3 zmienne: Z34, Z30 oraz Z50 są przypisane do różnych grup – w przekroju 1_3 do grupy zmiennych diagnostycznych, natomiast w przekroju 1_6 do grupy zmiennych o niewielkim stopniu diagnostyczności.

Wytypowane pytania podczas analizy z wykorzystaniem metody różnic średnich MRS zostaną także poddane analizie opartej na różnicach bezwzględnych i względnych nieważonych średnich arytmetycznych przyrostów.

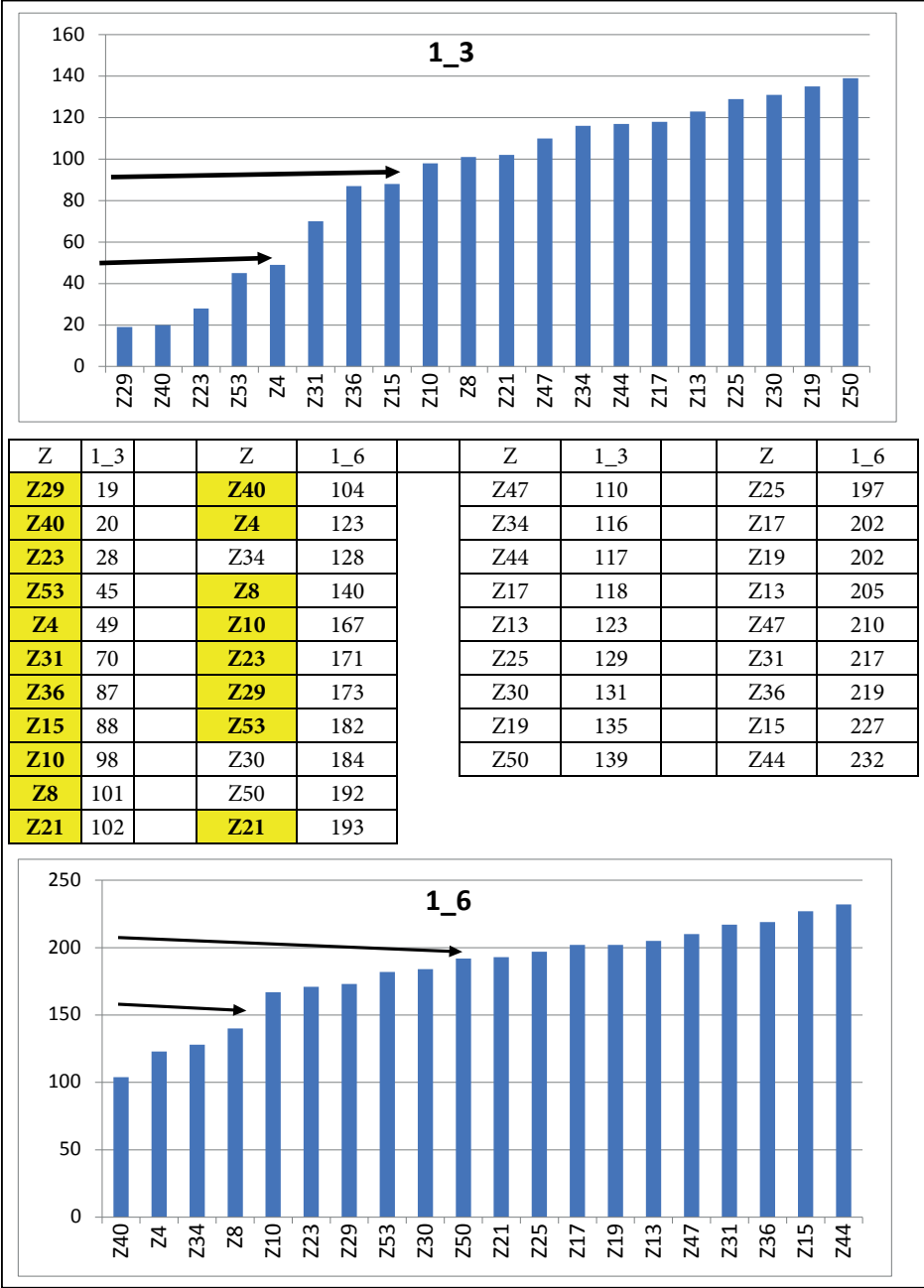
Poprzez stworzenie właściwego środowiska upodmiotowienia²⁶⁶ (lekcje dramowe z wykorzystaniem baśni) uczniowie w ogniu końcowym lekcji samodzielnie formułowali wnioski i przemyślenia dotyczące poruszanych problemów (przekonań/postaw)²⁶⁷. Stawali się w ten sposób „współtwórcami wiedzy, tożsamości i kultury”²⁶⁸.

²⁶⁶ A. Touraine: *Myśleć inaczej*, dz. cyt., s. 264.

²⁶⁷ Por. Tab. II.1.

²⁶⁸ G.Dahlberg, P.Moss, A.Pence: *Poza dyskursem jakości ...*, dz. cyt., 2013.

Tab. V.2. Metoda sumy rang w metodzie modułów różnic średnich



Źródło: opracowanie własne.

Okres eksperymentu obejmował cały rok szkolny, można więc przyjąć, że był to długotrwały proces (podobne badania DICE obejmowały zasadniczo pół roku szkolnego, dopuszczaly także zajęcia jednorazowe²⁶⁹), co przyczyniło się do osiągnięcia „wyższego poziomu dojrzałości”²⁷⁰ pod kątem wielu postaw i przekonań.

Zastosowana metoda analizy wykazała, że szczególnie korzystne zmiany dotyczyły poczucia bezpieczeństwa i skupienia się na agresji. W mniejszym stopniu zmiany dotyczyły także: poczucia wsparcia, obawy agresji, podtrzymywania uraz poprzez ignorowanie oraz podtrzymywania uraz poprzez brak wsparcia.

5.1.3. Analiza kierunków diagnostyczności pytań

W celu identyfikacji charakteru pytań wykorzystano procedurę opisaną w p. IV.4.11.3 (Założenia do identyfikacji kierunków diagnostyczności pytań):

1. Parametr r ustalono dla poszczególnych grup uczniów .zgodnie z zasadami testu istotności Studenta współczynników korelacji liniowej dla małych prób. Graniczne wartości współczynników korelacji – zgodnie z tab. IV.23.
2. Na podstawie danych źródłowych wyznaczono macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi (pytaniami) oraz przeprowadzono formatowanie warunkowe komórek macierzy. Korzystając z metody Warda, dokonano grupowania zmiennych, uzyskując podział całego zbioru zmiennych na podzbiory zawierające zmienne o zbliżonych wartościach i jednocześnie o wartościach niepodobnych do wartości zmiennych należących do innych grup.
3. Uzyskane wyniki grupowania zmiennych za pomocą metod taksometrycznych wykorzystano do uporządkowania macierzy korelacji, a następnie sprawdzenia, czy i w jakim stopniu wśród wyróżnionych grup zmiennych są grupy o jednakowym kierunku diagnostyczności odpowiedzi. Odpowiednikami stymulant są pytania: Z4, Z13, Z15, Z17, Z30, Z36, w których odpowiedź TAK interpretuje się pozytywnie, natomiast NIE oznacza sytuację negatywną. Pozostałe 14 zmiennych tworzy grupę destymulant, w których odpowiedziom NIE przypisane są oceny pozytywne, natomiast odpowiedziom TAK – oceny negatywne.
4. Identyfikację charakteru zmiennych przeprowadzono na podstawie wszystkich danych źródłowych (moduł EKAB).

²⁶⁹ *Kto rzuca kostką? Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.

²⁷⁰ H. Muszyński: *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 9.

Wynikowa macierz korelacji podana jest w Aneksie tab. A4.1. Do formatowania kolorami przyjęto tu wartość krytyczną z 1% poziomem istotności ($r=0,26$). Zmienne (pytania) ułożone są w tej tabeli w kolejności alfabetycznej, dlatego też nie widać tu żadnych prawidłowości. W kolejnej tabeli w Aneksie nr A4.2 zmienne ułożone są zgodnie z wynikami ich grupowania przy pomocy metody Warda (por. Aneks rys. A3.1). Jak można zauważyć, pierwsza grupa zmiennych wyodrębniona metodą Warda pokrywa się dokładnie z 6 zmiennymi mającymi charakter stymulant. Bardziej szczegółowa analiza wskazuje, że można uzyskać nieco lepsze uporządkowanie macierzy korelacji, zmieniając położenie zmiennej Z8 (por. Aneks tab. A4.3).

Można również dostrzec, że żadnych wątpliwości nie budzi grupa wysoko ze sobą skorelowanych 5 zmiennych o charakterze stymulant (**Z4, Z30, Z36, Z13, Z17**). **Po przeciwnej stronie diagramu znajduje się grupa 4 zmiennych o charakterze destymulant (Z8, Z25, Z44, Z50)**. W tej grupie na 16 współczynników korelacji tylko 4 nie wykazują wysokiego skorelowania. **Drugą grupę destymulant tworzą zmienne (Z31, Z47, Z34, Z40, Z23)**. Jest to grupa bardziej „rozmyta”, gdyż na 25 współczynników korelacji 10 jest nieistotnie różna od zera. **Pozostałe zmienne nie są skorelowane z innymi i należy je rozpatrywać indywidualnie**.

Podobną analizę można przeprowadzić, wykorzystując inną wartość krytyczną współczynników korelacji. W Aneksie w tab. od A4.4 do A4.6 podano analogiczne macierze korelacji dla tych samych danych sumarycznych z modułu EKAB, przyjmując wartość krytyczną współczynnika korelacji na 10% poziomie istotności ($r=0,14$). W stosunku do poprzedniej analizy wnioski wynikające z tych tabel są nieco inne.

Widoczny jest tu podział zmiennych na 2 grupy. Pierwsza z nich pokrywa się ze stymulantami, a druga z destymulantami. Wyjątkiem od tej reguły jest zmienna Z10, która bardziej pasuje do stymulant niż do destymulant. Drugim wyjątkiem jest zmienna Z15, która jest ujemnie skorelowana z destymulantami (czyli powinna być stymulantą), ale nie wykazuje dodatniego skorelowania z innymi stymulantami.

Powyższe 3 kategorie pytań: stymulanty, destymulanty i nominanty, można, posiłkując się tab. IV.20, odnieść do konkretnych postaw/przekonań (tab. V.3)

W drugiej kolumnie tab. V.3 scharakteryzowano kierunek relacji: „j-i” – relacje *Ja wobec innych*, „i-j” – relacje *Inni wobec mnie*. W trzeciej kolumnie dane dotyczące charakteru relacji za *Kwestionariuszem*: „N” – postawy/przekonania negatywne, „P” – postawy/przekonania pozytywne. Kolorem zielonym wyróżniono stymulanty, czerwonym – destymulanty, na szaro – nominanty. Nominanty ze względu na brak korelacji nie będą rozważane w dalszych analizach.

Tab. V.3. Kierunki diagnostyczności pytań a przekonania/postawy

Przekonanie/postawa	Relacje	Cha- rakter relacji	Pytania																			
			Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
poczucie bezpieczeństwa	i-j	P																				
obawa agresji	i-j	N																				
poczucie wsparcia	i-j	P																				
brak wsparcia	i-j	N																				
wyzbywanie się uraz	j-i	P																				
skupienie się na działaniach odwetowych	j-i	N																				
skupienie się na agresji	j-i	N																				
podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	j-i	N																				
podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	j-i	N																				
podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia	j-i	N																				

Źródło: opracowanie własne.

Wyznaczone stymulanty odpowiadają pozytywnym przekonaniom/postawom, destymulanty zaś – negatywnym. Zatem, w obu grupach pytań zaobserwować można wzmocnienie pozytywnych przekonań/postaw, do których należą: poczucie bezpieczeństwa, poczucie wsparcia, wyzbywanie się agresji (ze względu na związek destymulant i skupienia się na agresji), wyzbywanie się złośliwości (ze względu na związek destymulant i podtrzymywania uraz poprzez złośliwość). Przekonania te kształtują się w toku socjalizacji jednostki.

Przy obniżeniu współczynnika korelacji na 10% i poziomie istotności ($r=0,14$) mamy do czynienia z wyjątkiem dotyczącym dwóch postaw przeciwstawnych: skupianiu się na działaniach odwetowych i wyzbywaniu się uraz, gdzie pytanie nr 15 jako stymulant zachowuje się jak destymulant, zaś pytanie nr 10 jako destymulant, zachowuje się jak stymulant. Uwidacznia się w ten sposób przypadek, z którym skutek eksperymentu działa dwukierunkowo na jedną z postaw.

Wytypowane pytania podczas analizy kierunków diagnostyczności zostaną także poddane analizie opartej na różnicach bezwzględnych i względnych nieważonych średnich arytmetycznych przyrostów.

Zastosowana metoda analizy wpisuje się wprost „do pozytywnego lub negatywnego wartościowania”²⁷¹ postaw i przekonań. W okresie wczesnoszkolnym kształtujące się relacje i liczne postawy/przekonania uczniów grupy eksperymentalnej wynikały z „jakości ich doświadczeń i doznań”²⁷². Tabela V.3 zawiera jakościowe odzwierciedlenie uzyskanych wyników. W naszym przypadku wszystkie stymulanty odpowiadały pozytywnemu wartościowaniu postaw, natomiast destymulanty – negatywnemu. W praktyce oznacza to, że wzmocnieniu uległy postawy pozytywne, zaś osłabieniu – negatywne.

5.2. Analiza postaw/przekonań uczniów oparta o wytypowane pytania podczas pogłębionej analizy

W oparciu o zaprezentowane w poprzednich rozdziałach metody: M1 – metoda identyfikacji kierunków diagnostyczności pytań, M2 – metoda analizy stopnia rozbieżności średnich w grupach oparta na agregacji danych, MRS – metoda analizy wyników eksperymentu oparta na metodzie różnic średnich, dokonano wyboru pytań, na podstawie których można dokonać analizy wartości średnich w interesujących nas postawach. Wybrane pytania w większości przypadków odpowiadały tym, które zostały wyznaczone metodą sędziów kompetentnych (patrz. tab. IV.20). Niektóre pytania zostały wytypowane poprzez wszystkie trzy metody, pewne z nich przez dwie, niektóre zaś tylko przez jedną. Na rys. V.1 zaprezentowano uporządkowaną tabelę przedstawiającą pytania według postaw pozytywnych i negatywnych, a następnie według ilości typowań danego pytania przez metody; M1, M2 i MRS.

Analiza wyników eksperymentu została oparta na nieważonych średnich arytmetycznych oraz ich różnicach bezwzględnych i względnych.

Analiza oparta o test t Studenta zawężyła możliwości wnioskowania do kilku pytań, a co za tym idzie, niemożliwym okazało się wnioskowanie w odniesieniu do postaw. W związku z tym mamy tutaj do czynienia z ograniczoną siłą wnioskowania. W bieżącej analizie połączono pytania z badanymi postawami w oparciu o wyniki badania uzupełniającego (metoda sędziów kompetentnych). Wyniki odpowiedzi na pytania w formie cyfrowej obejmowały cztery wartości: 1, 2, 3, 4, zgodnie ze wzrostem poziomu postaw, gdzie: 1 odpowiada niskiemu poziomowi, 4 – wysokiemu.

Porównania między grupami: eksperymentalną i kontrolną oraz w przekrojach grup uczniów dokonano w oparciu o główne założenie badania eks-

²⁷¹ Psychologia. Podręcznik akademicki, dz. cyt., s. 336.

²⁷² I. Adamek: Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, dz. cyt., s. 170.

perymentalnego polegającego na porównaniu wielkości przyrostów badanych postaw przed eksperymentem (B) i po eksperymentcie (A) według poniższego schematu:

$$(EB - EA) - (KB - KA),$$

gdzie:

EB – wynik *pretestu* w grupie eksperymentalnej,

EA – wynik *postestu* w grupie eksperymentalnej.

KB – wynik *pretestu* w grupie kontrolnej,

KA – wynik *postestu* w grupie kontrolnej.

Podstawą analizy są wartości wyników pretestu i postestu uwzględniające inwersję pytań zgodnie z *Kwestionariuszem* oraz pola obliczeniowe zebrane w tab. A7.1 i tab. A7.2.

Pierwszy segment tab. A7.1 zawiera w tym przypadku średnie z ocen uzyskanych z poszczególnych przedmiotów przez uczniów z dwóch klas E oraz K w I półroczu roku szkolnego (A). Drugi segment tab. A7.1 zawiera takie same parametry, ale odnoszące się do II półrocza (B). Średnie te wyznaczane są z ocen dla wszystkich uczniów z klas E oraz K oraz odrębnie z ocen dla dziewcząt (D) i chłopców (C) czy też z ocen dla uczniów z problemami rozpoznanym (T) i nierozpoznanym (N).

Trzeci segment w tab. A7.1 zawiera różnice średnich podanych w segmencie drugim i pierwszym (A-B), natomiast czwarty segment tab.1 – różnice względne wyrażone w procentach (A-B)/B. W praktyce szkolnej wykorzystuje się zazwyczaj zwykle różnice ocen, ale warto też wyznaczać różnice względne. Przykładowo wzrost oceny o 0,5 stopnia wskazuje na jednakowe osiągnięcia uczniów mających jednakowe oceny wyjściowe. W przypadku zróżnicowanych ocen wyjściowych wniosek ze wzrostu oceny o 0,5 stopnia jest inny. Na przykład, jeżeli ocena wyjściowa wynosi 1,0, to jej wzrost o 0,5 stopnia oznacza wzrost o 50%, a w przypadku, gdy ocena wyjściowa jest na poziomie 3,0, to wzrost tej oceny o 0,5 stopnia oznacza wzrost 3-krotnie niższy to jest tylko o $(3,5-3)/3 = 16,7\%$.

Struktura tab. 3 jest identyczna jak tab. A7.1. Kolejne segmenty zawierają parametry z ocenami wyjściowymi (A) i wynikowymi (B) oraz wyznaczonymi na ich podstawie różnicami ocen (A-B) oraz różnicami względnymi (A-B)/B. Odmienność tych tabel polega na tym, że w kolejnych kolumnach tab. A7.1 podane są średnie oceny w przekroju grup uczniów (klasy E, K, płeć D, C, problemy rodzinne T, N oraz kombinacje tych grup, np. ED, EC, KD, KC), natomiast w kolumnach tab. A7.2 zamieszczone są różnice średnich ocen przypisanych poszczególnym grupom uczniów, np. E-K, ED-KD, EC-KC.

Rys. V.1. Kierunki diagnostyczności pytań a przekonania/postawy

Pytanie	Charakter przekonania/postawy [P – pozytywny, N – negatywny]									
	P	P	N	N	P	N	N	N	N	N
	poczucie bezpieczeństwa	poczucie wsparcia	brak wsparcia	obawa agresji	wyzbywanie się uraz	skupienie się na działaniach odwetowych	skupienie się na agresji	podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia
Z36										
Z13										
Z30										
Z4										
Z25										
Z8										
Z50										
Z15										
Z10										
Z21										
Z23										
Z53										
Z17										
Z44										
Z40										
Z29										
Z31										
Z19										
Z34										
Z47										

Legenda

Wysoki poziom istotności pytań:
 metoda M2, kategoria "pozytywna"
 metoda M2, kategoria "negatywna"
 metoda MRS

Niski poziom istotności pytań:

metoda M1, stymulanty
 metoda M1, destymulanty

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, można stwierdzić, że w analizie wykorzystywane są nieskomplikowane parametry ograniczone do nieważonych średnich arytmetycznych oraz ich różnic bezwzględnych i względnych. Wybór takiego podejścia był uzasadniony faktem dużej rozbieżności uzyskiwanych wniosków. Przyjęcie do analizy bardziej skomplikowanych parametrów (regresyjno-korelacyjnych analizy wariancji, parametrycznych i nieparametrycznych testów istotności itd.) spowodowałoby jeszcze większe zróżnicowanie uzyskanych wyników i trudności w sformułowaniu wniosków końcowych.

Wykorzystując informacje o przyrostach względnych i wartościach początkowych (tab. A7.1), dokonano także analizy rozkładu liczby odpowiedzi wskazujących na korzystniejsze wyniki w grupie eksperymentalnej E bądź kontrolnej K, określane dalej jako **przewagi**.

Dla przedstawienia układu przewag wykorzystano fragment tab. A7.2 ze względnymi wartościami różnic przyrostów, gdzie uwzględniono także możliwość wypaczenia wyniku końcowego przez zbyt duże wartości początkowe. Przyjęto, że wyróżnione zostaną te przypadki, w których różnice początkowe przekraczają 15%, z wyłączeniem sytuacji, gdy kierunek zmian jest radykalnie różny lub grupa z niższą wartością początkową uzyskuje wyższy wynik. W tab. V.4 kolorem zielonym zaznaczono przewagi dla grupy E, beżowym dla grupy K.

Chociaż wartości średnie obarczone wysokimi wartościami odchyłeń standardowych, co wykazała analiza oparta na teście t-Studenta, miały charakter bardziej rozproszony, zwłaszcza w grupach opartych o zmienne niezależne, wydaje się, że grupa E osiągnęła wyższy poziom przyrostów dla większości grup.

W rzeczywistości dominacja grupy E (eksperymentalnej) jest wyraźna, z jednym tylko wyjątkiem. Rozkład liczby odpowiedzi dla wszystkich 17 wytypowanych pytań w poszczególnych grupach przedstawia się następująco:

E-K (grupa główna)	– 14 przewag na korzyść E,
ED-KD (grupa chłopców)	– 11 przewag na korzyść E,
EC-KC (grupa dziewcząt)	– 14 przewag na korzyść E,
ET-KT (grupa z problemami rodzinnymi)	– 11 przewag na korzyść E,
EN-KN (grupa bez problemów rodzinnych)	– 13 przewag na korzyść E,
ECT-KCT (grupa chłopców z problemami)	– 10 przewag na korzyść E,
ECN-KCN (grupa chłopców bez problemów)	– 15 przewag na korzyść E,
EDT-KDT (grupa dziewcząt z problemami)	– 10 przewag na korzyść E,
EDN-KDN (grupa dziewcząt bez problemów)	– 13 przewag na korzyść K.

Na podstawie przyrostów względnych zawartych w (por. Aneks, 3 segment tab. A7.2) można wysnuć wniosek, że grupa eksperymentalna osiągnęła wyższy poziom wyników we wszystkich badanych postawach. Przekłada się to na uzyskaniu średniego poziomu przyrostu w wysokości 0,4 punktu (średnia

Tab. V.4. Rozkład odpowiedzi wskazujących na lepsze wyniki w grupach

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z13	11%	12%	10%	16%	8%	25%	5%	-3%	13%
Z30	5%	14%	-4%	-6%	16%	-26%	16%	0%	13%
Z36	24%	16%	31%	15%	26%	30%	35%	0%	10%
Z4	22%	19%	26%	-3%	33%	5%	39%	-9%	27%
Z17	19%	19%	13%	34%	11%	-6%	0,26	33%	-4%
Z25	8%	-30%	37%	-4%	17%	11%	55%	-20%	-57%
Z8	-8%	-9%	-7%	-15%	-16%	-47%	17%	7%	-59%
Z50	20%	24%	20%	25%	16%	6%	35%	21%	-15%
Z44	23%	15%	31%	0%	24%	-15%	62%	10%	-24%
Z15	26%	10%	45%	14%	20%	24%	50%	10%	-4%
Z10	4%	-9%	15%	13%	-19%	-3%	28%	35%	-70%
Z21	0%	-5%	-10%	-27%	13%	-56%	16%	-9%	-1%
Z23	23%	20%	29%	17%	30%	-7%	59%	73%	-31%
Z53	21%	16%	26%	37%	3%	3%	41%	64%	-38%
Z40	-4%	-17%	12%	5%	-19%	36%	-39%	-23%	-9%
Z29	15%	-14%	38%	26%	-40%	44%	-5%	9%	-89%
Z31	23%	21%	27%	43%	15%	38%	31%	36%	-9%

Legenda

-  – przewaga na korzyść E, gdy różnica wartości początkowych $\leq 15\%$
-  – przewaga na korzyść E, gdy różnica wartości początkowych $> 15\%$
-  – przewaga na korzyść K, gdy różnica wartości początkowych $\leq 15\%$
-  – przewaga na korzyść E, gdy różnica wartości początkowych $> 15\%$

Źródło: opracowanie własne.

Grupy: E i K

z przyrostów bezwzględnych ww. tabeli dla grupy E-K). Nie mamy do czynienia z radykalną zmianą postaw, gdzie oczekivalibyśmy poziomu 1 punktu, ale – podobnie jak ze zmianą średniej oceny w szkole – z oceny dostatecznej na dość dobrą, czyli 3,5.

Ze względu na fakt, że wyniki dotyczące konkretnych postaw wynikają z analizy wyników zgrupowanych pytań (np. dla postawy: poczucie bezpieczeństwa wykorzystano wyniki z czterech pytań), podjęto również analizę wszystkich pytań z osobna. Wyniki odpowiedzi na poszczególne pytania dowodzą, że grupa eksperymentalna uzyskała przewagę w 14 na 17 analizowanych pytań (patrz. tab. V14, gr. E-K). Grupa kontrolna osiągnęła lepszy wynik dla pytań: Z8 i Z40, a w przypadku pytania nr 21 nie odnotowano wyraźnych różnic między grupami: eksperymentalnej i kontrolnej.

Poniżej przedstawiono wyniki analizy w odniesieniu do badanych postaw. Analizując każdą z nich zostaną uwzględnione grupy badawcze, takie jak: grupa eksperymentalna i kontrolna, dziewczęta i chłopcy, potwierdzone i niepotwierdzone problemy rodzinne, jak również grupy mieszane (np. grupa dziewcząt z problemami rodzinnymi, grupa chłopców bez problemów rodzinnych). Bezpośrednio do analizy wykorzystano 3 segment tab. A7.2 z bezwzględnymi wartościami przyrostów (każdorazowo prezentując jego fragment dotyczący postawy) oraz tab. V.4.

Poczucie bezpieczeństwa

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych z poczuciem bezpieczeństwa

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z13	0,3	0,3	0,3	0,4	0,2	0,5	0,1	-0,2	0,4
Z30	0,1	0,4	-0,1	-0,2	0,5	-0,8	0,6	0,0	0,4
Z36	0,7	0,5	1,0	0,4	0,8	1,0	1,1	0,0	0,4
Z4	0,7	0,6	0,8	-0,1	1,0	0,3	1,1	-0,3	0,8
średnie	0,5	0,5	0,5	0,1	0,6	0,3	0,8	-0,1	0,5

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostały wytypowane cztery pytania wybrane z *Kwestionariusza*: Z36, Z13, Z30 i Z4. Wybór pytań oparty został na podstawie metod: Z4 – MRS, M1; Z36 – M1, M2, MRS; Z30 i Z13 – M2, M1. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi orientacyjnie 0,5 punktu (jako średnia ze średnich uzyskanych w pytaniach: Z36, Z13, Z30 i Z4) i jest nieco wyższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

Największy wpływ na poziom poczucia bezpieczeństwa ma występowanie problemu rodzinnego. Warto raz jeszcze przytoczyć słowa Marii Ziemskiej, wedle których „rodzina, która jest zdolna do wykonywania konsekwentnie i z powodzeniem swych rodzicielskich zadań, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i więzi każdemu ze swoich członków”²⁷³. Gdy dochodzi w niej do zaburzeń dysfunkcyjnych, pojawiają się różnego rodzaju problemy. Te z kolei powodują niższy wpływ dramy na wartość średnich wyników, choć na różnym poziomie dla dziewcząt i chłopców. **Przegląd wyników grup mieszanych faworyzuje** grupę chłopców bez problemów, mimo występowania najmniejszego ujemnego

²⁷³ M. Ziemska: *Wprowadzenie*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 6.

przyrostu w pytaniu Z30 dla grupy **ECT-KCT**. Na drugim biegunie są dziewczęta z problemami osiągające najsłabsze wyniki.

Poczucie wsparcia

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych z poczuciem wsparcia

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z4	0,7	0,6	0,8	-0,1	1,0	0,3	1,1	-0,3	0,8
Z17	0,5	0,6	0,3	0,9	0,3	0,0	0,8	1,2	-0,1
średnie	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6	0,1	0,9	0,4	0,3

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostały wytypowane dwa pytania wybrane z *Kwestionariusza*: Z4 i Z17. Wybór pytań oparty został na podstawie metod: Z4 – MRS, M1; Z36 – M1, M2, MRS; Z30 i Z13 – M1, M2. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi orientacyjnie 0,6 punktu i jest wyższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

Większy wpływ na poziom poczucia wsparcia ma występowanie problemu rodzinnego niż różnica płci. Problemy powodują niższy wpływ dramy na wartość średnich wyników, choć na różnym poziomie dla dziewcząt i chłopców. **Przegląd wyników grup mieszanych faworyzuje** grupę chłopców bez problemów, co potwierdza też duży przyrost dodatni w pytaniu Z4 dla grupy ECN-KCN. Dziewczęta nie są wrażliwe na występowanie problemu rodzinnego, uzyskując podobne wyniki niezależnie od jego występowania. Ponadto ich wyniki pod tym względem w pytaniach Z1 i Z17 przyjmują skrajnie odwrotne wartości, co może świadczyć w tym przypadku o małej przydatności dramy jako czynnika wpływającego pozytywnie na poczucie wsparcia.

Poczucie wsparcia może być symptomem współpracy. Uzyskany wynik analizy faworyzuje jednak grupę chłopców, dziewczęta wydają się być mniej podatne na działanie dramy. W przypadku tej postawy uzyskano wynik zaprzeczający ustaleniom psychologii rozwojowej. Według autorów książki *Psychologia rozwojowa w zarysie*, „chłopcy cenią współzawodnictwo bardziej niż dziewczęta, które z kolei wyżej cenią współpracę”²⁷⁴.

²⁷⁴ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., 2001, s. 118.

Obawa agresji

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych z obawą agresji

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z25	0,2	-0,4	0,9	-0,1	0,4	0,3	1,5	-0,3	-0,8
Z8	-0,2	-0,3	-0,2	-0,5	-0,4	-1,3	0,5	0,2	-1,4
Z50	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	0,0	0,9	0,5	-0,2
Z44	0,7	0,4	1,0	0,1	0,6	-0,3	1,8	0,2	-0,5
średnie	0,3	0,0	0,5	0,0	0,2	-0,3	1,2	0,1	-0,7

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostały wytypowane cztery pytania wybrane z *Kwestionariusza*: Z25, Z8, Z30 i Z4. Wybór pytań oparty został na podstawie metod: Z4 – MRS, M1; Z36 – M1, M2, MRS; Z30 i Z13 – M1, M2. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi orientacyjnie 0,3 punktu i jest niższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

Największy wpływ na poziom obawy agresji ma płeć – dziewczęta są bardziej podatne na wpływ dramy. **Przegląd wyników grup mieszanych** ujawnia ciekawą zależność: chłopcy bez problemów rodzinnych osiągają wysoki przyrost dodatni, z problemami słaby ujemny, zaś dziewczęta na odwrót – z problemami minimalny przyrost dodatni, bez problemów silny ujemny. Wynik ten jest potwierdzony występowaniem najwyższych przyrostów dodatnich w grupie ECN-KCN i najniższych ujemnych w grupie EDN-KDN. **Mamy do czynienia z przypadkiem negatywnego wpływu dramy na poziom obawy agresji** dla dziewcząt bez problemu rodzinnego lub zadziałania innych mechanizmów.

Zdaniem autora niniejszej pracy nie można wykluczyć w 100% oddziaływania dodatkowych czynników na zmianę poziomu przekonania obawy agresji. Analiza dotyczyła uczniów w procesie socjalizacji (podczas lekcji dramatycznych) wyłącznie na podstawie przyjętych zmiennych niezależnych. Przekonanie obawy agresji uzależnione jest, jak każde inne przekonanie i postawa, od konkretnej sytuacji ²⁷⁵.

Wyzbywanie się uraz

Fragment tab. A7.2 dla pytania związanego z wyzbywaniem się uraz

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z15	0,9	0,4	1,5	0,5	0,6	1,0	1,4	0,3	-0,1

Źródło: opracowanie własne.

²⁷⁵ K. Sokołowska, M. Sylburski: *Przekonania*, dz. cyt.

Dla analizy tej postawy zostało wytypowane jedno pytanie wybrane z *Kwestionariusza* na podstawie metod: M1 i MRS. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi 0,9 punktu i jest wyraźnie wyższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

Największy wpływ na poziom obawy agresji ma płeć – dziewczęta są bardziej podatne na wpływ dramy, co potwierdza występowanie najwyższych wartości przyrostów w grupie EC-KC. **Przegląd wyników grup mieszanych** ujawnia ciekawą zależność: chłopcy bez problemów rodzinnych osiągają przyrost dodatni, z problemami o jeszcze większej wartości, zaś dziewczęta na odwrót – z problemami minimalny przyrost dodatni, bez problemów niewielki ujemny. **Mamy do czynienia z przypadkiem negatywnego lub brakiem wpływu dramy na poziom obawy agresji** dla dziewcząt bez problemu rodzinnego lub zadziałaniem innego mechanizmu.

Skupienie się na działaniach odwetowych

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych ze skupianiem się na działaniach odwetowych

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z10	0,1	-0,2	0,4	0,3	-0,4	-0,3	0,6	1,0	-1,4
Z21	0,0	-0,2	0,0	-0,6	0,2	-1,0	0,5	-0,3	0,1
średnie	0,1	-0,2	0,2	-0,1	-0,1	-0,6	0,6	0,3	-0,7

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostały wytypowane dwa pytania wybrane z *Kwestionariusza*: Z10 i Z21. Wybór pytań oparty został na podstawie metod: Z4 – MRS, M1; Z36 – M1, M2, MRS; Z30 i Z13 – M1, M2. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi orientacyjnie 0,1 punktu i należy do najniższych dla wszystkich postaw.

Największy wpływ na poziom skupienia się na działaniach odwetowych ma grupa chłopców bez problemów rodzinnych osiągająca przyrost dodatni. **Ta sama grupa z problemem rodzinnym posiada jeden z najniższych przyrostów ujemnych.** Pozostałe wyniki w grupach: ET-KT, EN-KN, EDT-KDT, EDN-KDN w pytaniach Z10 i Z21 posiadają przeciwne znaki i nie będą uwzględnione przy wyciągnięciu wniosków.

Skupienie się na agresji

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych ze skupianiem się na agresji

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z23	0,6	0,6	0,8	0,5	0,7	-0,3	1,6	1,8	-0,2
Z53	0,6	0,5	0,7	1,0	0,1	0,3	1,0	1,7	-0,7
Z40	-0,2	-0,5	0,2	0,1	-0,6	1,3	-0,9	-0,7	-0,3
średnie	0,3	0,2	0,6	0,6	0,1	0,4	0,6	0,9	-0,4

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostały wytypowane trzy pytania wybrane z *Kwestionariusza*: Z23, Z40 i Z53. Wybór pytań oparty został na podstawie metod: Z4 – MRS, M1; Z36 – M1, M2, MRS; Z30 i Z13 – M1, M2. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi orientacyjnie 0,3 punktu i jest niższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

Trudno w tym przypadku o jednoznaczne wnioski głównie z powodu odwrotnych kierunków diagnostyczności w pytaniu Z40 względem pytań Z23 i Z53. Trudność polega również na występowaniu aż pięciu wartości skrajnych, to jest tyle samo, co pytania Z23 i Z53 posiada łącznie. **Można jednak pokusić się o stwierdzenie, że drama pozytywnie oddziałuje na chłopców bez problemu rodzinnego, negatywnie na grupę dziewcząt bez problemu rodzinnego. Negatywne oddziaływanie** może być spowodowane zadziałaniem innego mechanizmu. W opinii autora niniejszej pracy to zamieszanie jest pochodną fazy rozwoju, cechującą się relatywizmem moralnym²⁷⁶.

Podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie i brak wsparcia

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych z podtrzymywaniem uraz poprzez ignorowanie i brak wsparcia

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z29	0,2	-0,5	1,0	0,7	-0,7	2,0	-0,1	0,0	-1,2

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tych dwóch postaw zostało wytypowane jedno pytanie wybrane z *Kwestionariusza* na podstawie metody MRS. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi 0,2 punktu i jest dużo niższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań.

²⁷⁶ Por. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. dz. cyt., 2007, s. 307.

Płeć, jak i problem rodzinny zdają się wpływać na podobnym poziomie na wynik końcowy. **Stykamy się z przypadkiem wpływu negatywnego dramy na poziom podtrzymywania uraz poprzez ignorowanie i braku wsparcia przy braku problemu rodzinnego zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców (może być spowodowane zadziałaniem innego mechanizmu²⁷⁷), oraz wpływu pozytywnego dramy wobec występowania problemu.** Najwyższą wartość różnicy przyrostów posiada grupa ECT-KCT równą 2 punktom.

Podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość

Fragment tab. A7.2 dla pytań związanych z podtrzymywaniem uraz poprzez złośliwość

	E-K	ED-KD	EC-KC	ET-KT	EN-KN	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
Z31	0,8	0,7	1,0	1,5	0,5	1,3	1,1	1,3	-0,3

Źródło: opracowanie własne.

Dla analizy tej postawy zostało wytypowane jedno pytanie z *Kwestionariusza* na podstawie metody MRS. Średnia z różnicy przyrostów w grupach: E i K wynosi 0,8 punktu i jest dużo wyższa od średniej dla 17 wytypowanych pytań. Chłopcy i dziewczęta w grupie E uzyskali lepsze wyniki niż w grupie K, podobnie sytuacja wygląda w przypadku uczniów z problemem, jak i bez problemu rodzinnego. Przewaga E dotyczy także grup mieszanych za wyjątkiem dziewcząt bez problemu rodzinnego, dla których odnotowano nieznacznie gorsze wyniki niż w grupie K.

5.3. Analiza postaw/przekonań uczniów oparta na testach t-Studenta

5.3.1. Eliminacja odpowiedzi skrajnych w analizie opartej na testach istotności różnic średnich

W celu wyeliminowania pomiarów dalekich od średnich w Aneksie tab. A7.3 zestawiono odpowiedzi poszczególnych uczniów z ankiety *pretest* (lewa część tabeli) i *posttest* (prawa część tabeli). Pod kolumnami tabeli znajdują się obliczone wartości średniej, odchylenia standardowego σ oraz górna i dolna granica wartości dla reguły dwóch sigm. Zastosowanie reguły trzech sigm nie doprowadziło do wyłonienia jakiejkolwiek odpowiedzi skrajnej. Odpowiedzi skrajne wyróżniono kolorem szarym. Uwzględniając sumy warunków (tj. wystąpienia odpowiedzi o wartości większej niż: średnia + 2σ ; i mniejszej niż: średnia - 2σ)

²⁷⁷ Tamże, s. 307.

dla poszczególnych uczniów oraz dla pytań, wytypowano ucznia z grupy eksperymentalnej o identyfikatorze E10.

Opierając się na teście t-Studenta dokonano obliczeń prawdopodobieństw dla modułów (grup) i pytań z uwzględnieniem wszystkich uczniów oraz z wykluczeniem ucznia E10. Jego wykluczenie skutkowało wzrostem liczby grup (modułów), dla których różnice średnich są statystycznie istotne (dla $\alpha=0,05$): ze 36 na 43. Dla grup podstawowych (E & K, KA & KB, KC & KD, KT & KN) i podwójnych nastąpił wzrost ze 28 na 35, zaś dla potrójnych liczba modułów pozostała na tym samym poziomie 8. Wykluczenie ucznia E10 z dalszej analizy skutkuje dużo większym wzrostem istotnie statystycznie różnic dla średnich w grupach przy niższym poziomie ufności (por: Aneks tab. A7.4 i tab. A7.5) we wszystkich obszarach.. Wykluczenie to znajdzie zastosowanie podczas analizy postaw/przekonań opartej na teście t-Studenta.

5.3.2. Analiza postaw/przekonań

Poniżej przedstawiono wyniki analizy istotności różnic pomiędzy średnimi wyznaczonymi na podstawie odpowiedzi na poszczególne pytania *Kwestionariusza* (od Z4 do Z53) udzielonych przez uczniów z różnych grup.

Uzyskane wyniki analizy zebrano w Aneksie tab. A7.6, gdzie uwzględniono grupy z identyfikatorami trójczłonowymi (zwane dalej jako trójczłonowe), a prawdopodobieństwo posiada formę ułamkową. Wspomniane grupy trójczłonowe powstałe wskutek koniunkcji takich cech jak: okres (A i B), płeć (C i D), grupa (E i K), problem rodzinny (T i N) są obarczone pewną wadą – nie jest możliwe jednoznacznie określenie wartości oczekiwanych. Ich konstrukcja pozwala uchwycić zależności wewnątrz podgrupy, wykazać związek z wynikiem eksperymentu, bez możliwości oceny wpływu pojedynczej cechy. Dlatego w dalszej części analiza wartości różnic średnich będzie oparta głównie o istotne różnice średnich dla mniejszych grup z identyfikatorami jednoelementowymi (nazywane dalej jako jednoczłonowe) i dwuelementowymi (nazywane dalej jako dwuczłonowe), a grupy trójczłonowe będą stanowiły jej uzupełnienie.

W tablicach tab.V.5 do V.7 zamieszczono różnice średnich dla trzech poziomów ufności:

- najwyższy (Tab. V.5, poziom ufności 99%),
 - średni (Tab. V.6, poziom ufności 95%),
 - najniższy (Tab. V.7, poziom ufności 90%).
- Średnie o mniejszym poziomie ufności zostały ukryte.

Tab. V.5. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >99%

różnice średnich	Z53	Z23	Z36	Z29	Z17	Z31	Z50	Z19	Z47	Z40	Z4	Z15	Z21	Z13	Z8	Z25	Z30	Z44	Z34	Z10	Licznik
EB & KB	1,1	1,2	0,9	1,2								0,9									5
ET & KT	1,0	1,0	0,6	1,0						0,8											5
E & K	0,7	0,9	0,5	1,0																	4
ED & KD		1,4	0,8	1,0									0,7								4
DN & DT		1,5	1,1		1,3																3
N & T		0,8			0,8																2
A & B						0,6															1
EA & KA											-0,7										1
EC & KC				1,0																	1
AC & BC	-0,9																				1
AT & BT						0,6															1
EA & EB	-0,8																				1
KA & KB						0,9															1
EC & ED									-0,9												1
KC & KD								1,0													1
EN & ET					0,7																1
KN & KT							1,3														1
BN & BT					0,9																1
C & D																					0
EN & KN																					0
AD & BD																					0
AN & BN																					0
CN & DN																					0
CT & DT																					0
AC & AD																					0
BC & BD																					0
AN & AT																					0
CN & CT																					0
Licznik	5	6	5	5	4	3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	

Źródło: opracowanie własne.

W każdej tabeli jest 20 kolumn dla poszczególnych pytań *Kwestionariusza* oraz 28 wierszy dla identyfikatorów porównywanych grup uczniów (4 grupy zagregowane E & K, A & B, C & D, TG & N oraz 24 grupy z identyfikatorami dwuelementowymi). Zarówno wiersze, jak i kolumny w tych tabelach uporząd-

kowane są wg malejących liczb przypadków z istotnie zróżnicowanymi średnimi (patrz: licznik w tab.V.5 do V.7).

Tab. V.6. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >95%

różnice średnich	Z36	Z23	Z53	Z29	Z4	Z15	Z47	Z17	Z31	Z40	Z50	Z19	Z21	Z13	Z8	Z30	Z25	Z44	Z34	Z10	Licznik
E & K	0,5	0,9	0,7	1,0	-0,3					0,6											6
N & T	0,5	0,8						0,8			0,5			0,6	0,5						6
ET & KT	0,6	1,0	1,0	1,0						0,8			0,5								6
ED & KD	0,8	1,4		1,0								0,8	0,7								5
KN & KT	0,8	1,3									1,3	1,1	1,0								5
DN & DT	1,1	1,5						1,3			1,0			1,1							5
EB & KB	0,9	1,2	1,1	1,2		0,9															5
C & D					-0,4	-0,4	-0,6														3
EA & EB	-0,5		-0,8			-0,5															3
EA & KA				0,8	-0,7					0,7											3
AN & BN			-0,9				0,9			1,2											3
CN & DN	-0,8	-0,9														-0,6					3
CT & DT					-0,5	-0,5	-0,6														3
A & B			-0,5						0,6												2
EC & ED					-0,5		-0,9														2
AN & AT		1,0													0,7						2
BN & BT								0,9			0,9										2
AC & AD			-0,7			-0,7															2
EC & KC			0,8	1,0																	2
AD & BD									0,7												1
KA & KB									0,9												1
EN & ET								0,7													1
BC & BD							-0,7														1
AC & BC			-0,9																		1
AT & BT									0,6												1
KC & KD												1,0									1
EN & KN																					0
CN & CT																					0
Licznik	9	9	9	6	5	5	5	4	4	4	4	3	3	2	2	1	0	0	0	0	

Źródło: opracowanie własne.

Komórki tabel są pokolorowane wg liczby grup o zróżnicowanych poziomach średnich wg następujących zasad:

- kolor pomarańczowy – brak jakichkolwiek grup o zróżnicowanych poziomach średnich,
- kolor biały – tylko jeden przypadek,
- kolor żółty – 2 przypadki,
- kolor niebieski – 3 i więcej takich przypadków.

Tab. V.7. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >90%

różnice średnich	Z36	Z53	Z23	Z29	Z4	Z15	Z17	Z40	Z13	Z47	Z8	Z31	Z50	Z19	Z25	Z21	Z30	Z44	Z34	Z10	Licznik
ED & KD	0,8	0,6	1,4	1,0					0,7		0,4			0,8	0,6	0,7					9
KN & KT	0,8		1,3				1,0		1,0				1,3	1,1	0,9	1,0					8
E & K	0,5	0,7	0,9	1,0	-0,3	0,4		0,6													7
N & T	0,5		0,8	0,5			0,8		0,6		0,5		0,5								7
ET & KT	0,6	1,0	1,0	1,0	-0,3			0,8								0,5					7
DN & DT	1,1		1,5				1,3		1,1				1,0				0,7				6
EB & KB	0,9	1,1	1,2	1,2		0,9															5
EA & EB	-0,5	-0,8			-0,4	-0,5		0,5													5
EC & ED					-0,5	-0,4				-0,9					-0,6						4
AN & AT			1,0				0,7		0,7		0,7										4
BN & BT	0,7						0,9						0,9					0,7			4
A & B		-0,5		0,4								0,6									3
C & D					-0,4	-0,4				-0,6											3
EA & KA				0,8	-0,7			0,7													3
AN & BN		-0,9						1,2		0,9											3
CN & DN	-0,8		-0,9														-0,6				3
CT & DT					-0,5	-0,5				-0,6											3
AC & AD		-0,7			-0,5	-0,7															3
EC & KC		0,8		1,0																	2
AD & BD								0,6				0,7									2
KA & KB												0,9						0,6			2
EN & ET							0,7				0,4										2
BC & BD										-0,7									0,6		2
EN & KN				1,0																	1
AC & BC		-0,9																			1
AT & BT												0,6									1
KC & KD														1,0							1
CN & CT											0,5										1
Licznik	10	10	9	9	8	7	6	6	5	5	5	4	4	3	3	3	2	2	1	0	

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie parametrów przytoczonych w tab.V.5-7 można sformułować następujące wnioski ogólne dotyczące badanych grup jedno i dwuczłonowych oraz odpowiedzi na poszczególne pytania:

1. Na 560 (20 pytań x 28 grup uczniów) statystyk t-Studenta:
 - 35 wskazuje na wysoko zróżnicowane średnie (tab.V.5),
 - 40 wskazuje na przeciętne zróżnicowane średnie (tab.V.6),
 - 27 wskazuje na niewielkie zróżnicowane średnie (tab.V.7).Ogólna liczba zróżnicowanych średnich wynosi 102.
2. Maksymalna liczba pytań ze zróżnicowanymi średnimi wynosi w kolejnych wariantach analizy: 5, 8, 10. Są to pytania:
 - a. Dla przedziału między 5 a 7 zróżnicowanych średnich:
 - Z53, Z23, Z36, Z29 przy poziomie ufności >99%,
 - Z29, Z4, Z15, Z47 przy poziomie ufności >95%,
 - Z17, Z40, Z13, Z47, Z8 przy poziomie ufności >90%.
 - b. Dla przedziału między 8 a 9 zróżnicowanych średnich:
 - Brak pytań przy poziomie ufności >99%,
 - Z36, Z23, Z53 przy poziomie ufności >95%,
 - Z23, Z29, Z4 przy poziomie ufności >90%.
 - c. Dla 10 zróżnicowanych średnich:
 - Brak pytań przy poziomie ufności >99%,
 - Brak pytań przy poziomie ufności >95%,
 - Z36, Z53 przy poziomie ufności >90%.
3. Do pytań bez zróżnicowanych średnich można zaliczyć:
 - Z13, Z8, Z25, Z30, Z44, Z34, Z10 przy poziomie ufności >99%,
 - Z25, Z44, Z34, Z10 przy poziomie ufności >95%,
 - Z34, Z10 przy poziomie ufności >90%.
4. Maksymalna liczba grup jedno-, dwuczłonowych ze zróżnicowanymi średnimi wynosi w kolejnych wariantach analizy: 4, 6, 8. Są to grupy:
 - a. Dla przedziału między 4 a 5 zróżnicowanych średnich:
 - EB & KB, ET & KT przy poziomie ufności >99%,
 - ED & KD, KN & KT, DN & DT, EB & KB przy poziomie ufności >95%,
 - EB & KB, EA & EB, EC & ED, AN & AT, BN & BT przy poziomie ufności >90%.
 - b. Dla przedziału między 6 a 7 zróżnicowanych średnich:
 - Brak grup przy poziomie ufności >99%,
 - E & K, N & T, ET & KT przy poziomie ufności >95%,
 - E & K, N & T, ET & KT, DN & DT przy poziomie ufności >90%.

- c. Dla 8 i więcej zróżnicowanych średnich:
 - Brak grup przy poziomie ufności >99%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >95%,
 - ED & KD, KN & KT przy poziomie ufności >90%.
5. Do grup bez zróżnicowanych średnich można zaliczyć:
 - C & D, EN & KN, AD & BD, AN & BN, CN & DN, CT & DT, AC & AD, BC & BD, AN & AT, CN & CT przy poziomie ufności >99%,
 - EN & KN, CN & CT przy poziomie ufności >95%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >90%.
6. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory E i K przy liczbie pytań powyżej 4:
 - EB & KB, ET & KT przy poziomie ufności >99%,
 - E & K, ET & KT, ED & KD, EB & KB przy poziomie ufności >95%,
 - E & K, ET & KT, ED & KD, EB & KB przy poziomie ufności >90%.
7. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory E i K przy liczbie pytań równej 0:
 - EN & KN przy poziomie ufności >99%,
 - EN & KN przy poziomie ufności >95%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >90%.
8. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory C i D przy liczbie pytań powyżej 3:
 - ED & KD przy poziomie ufności >99%,
 - ED & KD, DN & DT przy poziomie ufności >95%,
 - ED & KD, DN & DT, ED & KD, DN & DT przy poziomie ufności >90%.
9. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory C i D przy liczbie pytań równej 0:
 - C & D, CN & DN, CT & DT, AC & AD, BC & BD przy poziomie ufności >99%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >95%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >90%.
10. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory N i T przy liczbie pytań powyżej 4:
 - ET & KT przy poziomie ufności >99%,
 - N & T, ET & KT, KN & KT, DN & DT przy poziomie ufności >95%,
 - ED & KD, KN & KT, N & T, ET & KT, DN & DT przy poziomie ufności >90%.
11. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory N i T przy liczbie pytań równej 0:

- EN & KN, AN & BN, CN & DN, CT & DT, AN & AT, CN & CT przy poziomie ufności >99%,
 - EN & KN, CN & CT przy poziomie ufności >95%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >90%.
12. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory A i B przy liczbie pytań powyżej 4:
- EB & KB przy poziomie ufności >99%,
 - EB & KB przy poziomie ufności >95%,
 - EB & KB, EA & EB przy poziomie ufności >90%.
13. Grupy o zróżnicowanych średnich zawierających identyfikatory A i B przy liczbie pytań równej 0:
- AD & BD, AN & BN, AC & AD, BC & BD, AN & AT przy poziomie ufności >99%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >95%,
 - Brak grup przy poziomie ufności >90%.

Dalszą analizę przeprowadzono, wykorzystując wyniki obliczeń istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi wyznaczonymi na podstawie odpowiedzi na poszczególne pytania *Kwestionariusza*, w ramach możliwych do zbudowania relacji opartych o: grupę – okres – płeć – problem rodzinny (por. tab. IV.24). Daną postawę/przekonanie można badać na podstawie odpowiedzi z kilku wytypowanych pytań (w przypadku skrajnym z jednego), zgodnie z tab. IV.20.

Wprowadzono pewien porządek prezentacji wyników oraz liczniki warunków uwzględniających m.in. ujemne i dodatnie wartości różnic średnich, zaś dla wytypowanych grup również wariant korzystny i niekorzystny co do spodziewanych pozytywnych zmian w grupie E. Liczniki zliczają podobne wystąpienia dla tych samych poziomów ufności oraz wartości różnic średnich o tych samych znakach, w ramach jednej grupy i pytań przynależnych do jednej postawy. Dodatkowo wprowadzono licznik „zakłóceń” wskazujący na przeciwnie znaki wartości różnic średnich jako dodatkową miarę niespójności odpowiedzi na pytania kwestionariusza.

W pierwszej grupie zebrano moduły świadczące o polepszeniu lub pogorszeniu stanu postaw/przekonań. Należą do nich: E & K, EA & EB, KA & KB, EA & KA, EB & KB oraz A & B.

Występowanie istotnych różnic dla przekroju KA & KB świadczy, w zależności od znaku wartości różnicy średnich, o naturalnym regresie (wartość dodatnia) lub progresie (wartość ujemna) postawy/przekonania. Moduł KA & KB będzie działał na korzyść, gdy mimo regresu postawy/przekonania grupa E osiągnie lepszy wynik niż grupa K.

Moduł EA & KA odpowiada za warunek wstępny eksperymentu, tj. za równe wartości różnic średnich w grupie E i K na początku eksperymentu. Będzie działał na niekorzyść, gdy różnice średnich okazały się istotne statystycznie, chyba że będą posiadały wartość ujemną przy jednoczesnym lepszym wyniku grupy E względem K. Świadczy to o osiągnięciu lepszego końcowego wyniku przez grupę o mniejszej wartości początkowej.

Moduł A & B powinien cechować się mniejszymi różnicami średnich niż moduł E & K, należy traktować go jako potwierdzenie różnic między E i K. Podobnie jak dla E & K będzie działał korzystnie dla ujemnych wartości różnic średnich.

Drugą grupę stanowią moduły związane z płcią oraz grupą E i K. Dla potwierdzenia istotności różnic dodatkowo zestawiono moduły związane z płcią i okresem A i B.

Na trzecią grupę składają się moduły powiązane z problemem rodzinnym oraz grupą E i K. Dla potwierdzenia istotności różnic dodatkowo zestawiono moduły związane z problemem rodzinnym i okresem A i B.

Czwartą grupę stanowią podgrupy trójczłonowe dotyczące zależności złożonych dotyczących każdorazowo trzech ze czterech analizowanych zmiennych: grupy, okresu, płci i problemu rodzinnego.

Ostatnie dwie grupy dwuczłonowe dotyczą powiązania problemu rodzinnego z płcią.

Poczucie wsparcia (patrz: Aneks tab. A7.7)

Pytania: Z4 i Z17 dla grup dwuczłonowych obejmują 28 modułów x 2 pytania = 56 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 14 okazało się istotnymi statystycznie (25%).

Tylko pytanie Z4 dowodzi lepszych wyników w grupie względem dla 95%. 2 pytania x 6 przekrojów = 12 obszarów, w których można oczekiwać potwierdzenia zróżnicowania na korzyść E, a w rzeczywistości są tylko 3: 1 pole z 99%, 2 z 95%. Dla tych 3 pól 1 wartość różnic średnich potwierdza działanie eksperymentu, 2 średnie wskazują na brak wpływu bodźca eksperymentalnego.

Na poziomie 99% nie zachodzą istotne różnice pomiędzy **C i D**, jedno pole wskazuje na istotność różnic przy 95% na korzyść dziewcząt. Potwierdza to także wynik początkowy dla grupy **AC & AD**. Skutkiem eksperymentu jest utrzymanie różnic w grupie E (**EC & ED, EAC & EAD**). Chłopcy osiągnęli stabilny wzrost wartości w obu grupach (**EAC & EBC, KAC & KBC**), dziewczęta tylko w grupie E. Z 8 pól (grupy dwuczłonowe) dla relacji płć – okres jedno jest istotne. Z 8 pól (grupy dwuczłonowe) dla relacji płć – grupa także 1 jest istotne.

Problem rodzinny jest zróżnicowany dla 99% (N & T na korzyść N), co potwierdzają: AN & AT i BN & BT. W relacji problem rodzinny – grupa odnaleźć można podobny układ korzyści dla obu grup: EN & ET i KN & KT, z tym, że w grupie E występuje silne zróżnicowanie przed eksperymentem (EAN & EAT), zaś w K po eksperymentcie (KBN & KBT). Dla 90% ET & KT wskazuje na lepsze wyniki uczniów bez problemu w grupie K. Na 8 obszarów (grupy dwuczłonowe) 3 wskazują na istotne różnice. Rozpatrywanie wpływu problemu rodzinnego w oparciu o grupy A i B potwierdza istotne zróżnicowanie na poziomie 99% dla 1 pola po zakończeniu eksperymentu.

Co do relacji: problem rodzinny – płeć, dla 95% problem rodzinny różnicuje grupę dziewcząt i chłopców: CT-DT (na korzyść dziewcząt), czyli 1 pole istotne na 4 (grupy dwuczłonowe). Sytuacja taka utrzymuje się przez cały okres (ACN & ADN, BCT & BDT). Większe zróżnicowanie występuje w grupie E (ECT & EDT), co można łączyć z wpływem eksperymentu.

Co do relacji: płeć – problem rodzinny, na poziomie 99% grupa dziewcząt jest silnie zróżnicowana pod względem występowania problemu rodzinnego przez cały okres eksperymentu (DN & DT, ADN & ADT, BDN & BDT), w obu grupach (EDN & EDT, KDN & KDT), na korzyść braku problemu. Grupa chłopców silniej różnicuje się po eksperymentcie (BCN & BCT). Widać wyraźnie, że lepsze wyniki osiągają dziewczęta, które są też bardziej zróżnicowane oraz uczniowie bez problemu rodzinnego. Dla relacji płeć-problem rodzinny występuje 1 pole istotne na 4 analizowane (grupy dwuczłonowe).

Grupy trójczłonowe na poziomie 95% to: EAC & EBC, ACN & ADN, EAC & EAD, EAN & EAT, KBN & KBT, EDN & EDT, ADN & ADT, na poziomie 90%: KAC & KBC, ECT & EDT, BCT & BDT, KDN & KDT, BCN & BCT, BDN & BDT. Co do poziomu jakości wnioskowania, na 32 moduły x 2 pytania = 64 pola – 13 ma istotne znaczenie (co stanowi 20% wobec 13% dla wszystkich pytań i postaw).

Brak wsparcia (patrz: Aneks tab. A7.9)

Pytanie Z19 dla grup dwuczłonowych obejmuje 28 modułów x 1 pytanie = 28 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 3 okazały się istotnymi statystycznie (11%).

Brak jest potwierdzenia przewagi **E nad K** dla braku wsparcia.

Nie zachodzą istotne różnice pomiędzy **C i D**. Grupa dziewcząt w grupie E osiąga lepsze wyniki niż w grupie K (**ED & KD**). Naturalnym trendem zdaje się uzyskiwanie słabszych wyników przez chłopców (**KAC & KBC, KC & KD**,

KAC & KAD). Trend ten został zatrzymany w grupie E. Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy płcią a grupami: E i K oraz okresami: A i B.

Problem rodzinny jest zróżnicowany dla 90%, świadczy o nim 1 pole na 4 możliwe. Można jedynie dopatrywać się istotnych różnic dla uczniów pod względem stwierdzonego problemu w grupie K (**KN & KT**), na korzyść braku problemu. Zależność ta jest szczególnie wyraźna w grupie K (**KBN & KBT**). Na 4 pola (grupy dwuczłonowe) tylko 1 wskazuje na istotne różnice. Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy problemem rodzinnym a grupami: E i K oraz okresami: A i B.

Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy problemem rodzinnym a płcią. Istnieją jedynie grupy trójczłonowe świadczące o tym, że na początku zróżnicowanie płci było powiązane z występowaniem problemu rodzinnego (**ACT & ADT** z przewagą dla chłopców), szczególnie w grupie K (**KCT & KDT**).

Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy płcią a problemem rodzinnym. Grupy trójczłonowe świadczą o tym, że na początku zróżnicowanie względem problemu rodzinnego zachodziło wyłącznie dla dziewcząt (**ADN & ADT** z przewagą bez problemu), szczególnie w grupie K (**KDN & KDT**).

Grupy trójczłonowe na poziomie 99% to: KAC & KAD, 95%: KCT & KDT, dla 90%: KAC & KBC, ACT & ADT, KBN & KBT, KDN & KDT, ADN & ADT. Co do poziomu jakości wnioskowania, na 32 moduły x 1 pytanie = 32 pola – 7 ma istotne znaczenie (co stanowi 22% wobec 13% dla wszystkich pytań i postaw).

Poczucie bezpieczeństwa (patrz: Aneks tab. A7.8)

Tylko jedno pytanie Z36 ze 4 analizowanych dla tej postawy na 99% potwierdza przewagę E nad K. Wartość różnicy średniej Z4 na 95% wskazuje na brak wpływu bodźca eksperymentalnego. Na 4 pytania x 5 przekrojów = 20 pól (grupy dwuczłonowe), w których oczekiwać by można potwierdzenia zróżnicowania na korzyść E, występują 4: 2 pola z 99%, 3 z 95%, 4 z 90%, których różnice średnich potwierdzają wpływ eksperymentu na korzystniejszy wynik końcowy.

Dopiero na poziomie 95% zachodzą istotne różnice pomiędzy C i D (**C & D**), zwłaszcza na korzyść dziewcząt w grupie E (**EC & ED, ED & KD, EAC & EAD, EBC & EBD**). Biorąc pod uwagę wartości początkowe (**AC & AD**) oraz różnice pomiędzy końcowymi i początkowymi (**EAC & EBC, EAD & EBD**) można stwierdzić, że eksperyment wpływa pozytywnie głównie na dziewczęta. W grupie K w przeciwieństwie do E różnice działały na korzyść chłopców (**KAC & KAD**) i wystąpił trend do pogorszenia poczucia bezpieczeństwa (**KAC & KBC**). Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól związanych z grupą E i K oraz płcią (grupy dwuczłonowe) tylko 3 są istotne (19% przy 20% dla całości pytań

i postaw), dla 16 pól związanych z A i B (grupy dwuczłonowe) – 1 pole (6% przy 19% dla całości pytań i postaw).

Problem rodzinny jest zróżnicowany dla 95% (N & T), o czym świadczą 2 pola na korzyść braku problemu (KN & KT, ET & KT). Potwierdzają to wyniki dla grup (modułów): AN & AT, BN & BT, KBN & KBT. W grupie E uzyskano lepsze wyniki niż w grupie K przy stwierdzeniu problemu rodzinnego (ET & KT). W grupie E polepszyły się wyniki (EAT & EBT) Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami oraz problemem rodzinnym tylko 4 są istotne (25% przy 23% dla całości pytań i postaw), dla 16 pól związanych z okresami (grupy dwuczłonowe) – 2 pola (13% przy 15% dla całości pytań i postaw), dodatkowo ma miejsce 1 zakłócenie, gdy średnie w grupie ET & KT mają przeciwne znaki.

Dla 95% zarówno brak **problemu rodzinnego, jaki i jego stwierdzenie** różnicuje grupę dziewcząt i chłopców (CT & DT, CN & DN, BCT & BDT, ACN & ADN) na korzyść dziewcząt, zwłaszcza w grupie E (ECN & EDN, ECT & EDT), zaś chłopców w grupie K (KCT & KDT). Występują 2 pola istotne (grupy dwuczłonowe) na 8.

Na poziomie 99% **pleć**, a dokładnie grupa dziewcząt jest silnie zróżnicowana pod względem występowania problemu rodzinnego (DN & DT, ADN & ADT) na korzyść braku problemu, zwłaszcza w obu grupach (EDN & EDT, KDN & KDT). O relacji pleć-problem rodzinny świadczą 3 pola istotne (grupy dwuczłonowe) na 8.

Grupy trójczłonowe na poziomie 95% to: ACN & ADN, KDN & KDT, ADN & ADT, na poziomie 90%: ECN & EDN, EBC & EBD, KAC & KBC, EAT & EBT, ECT & EDT, KCT & KDT, BCT & BDT, KAC & KAD, KBN & KBT, EDN & EDT. Co do jakości wnioskowania, dla 128 analizowanych pól 21 jest istotnych (26% przy 13% dla całości pytań i postaw).

Obawa agresji (patrz: Aneks tab. A7.10)

Żadne ze 4 analizowanych dla tej postawy pytań nie potwierdza przewagi E nad K. Na 4 pytania x 5 modułów = 20 pól, w których oczekiwać by można potwierdzenia zróżnicowania na korzyść E, występuje 1 (grupy dwuczłonowe). Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy grupami: E i K oraz okresami: A i B.

Dopiero na poziomie 95% zachodzą istotne różnice pomiędzy CiD (C & D), na korzyść dziewcząt, zwłaszcza w grupie E przez cały okres eksperymentu (EC & ED, EAC & EAD), w której uzyskiwały wyższą średnią niż w grupie K (ED & KD). W grupie chłopców występuje w normalnych warunkach regresja poziomu obawy agresji (KAC & KBC), do której jednak nie doszło w grupie E, na co wskazuje brak

modułu istotnego EAC & EBC. Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupą E i K oraz płcią 3 są istotne (19% przy 20% dla całości pytań i postaw). Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy płcią a grupami: E i K oraz okresami: A i B.

Problem rodzinny jest silnie zróżnicowany, o czym świadczą grupy: **AN & AT, BN & BT**. Dalsza analiza wykazuje lepsze wyniki uzyskiwane przez uczniów bez problemu rodzinnego podczas całego eksperymentu w grupach: E i K (**EN & ET, EAN & EAT, KN & KT, KBN & KBT**). W grupie K uczniowie z problemem rodzinnym ulegają regresji odnośnie poziomu obawy agresji (**KAT & KBT**). Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami: E i K oraz problemem rodzinnym 3 są istotne (19% przy 23% dla całości pytań i postaw), dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z A i B – 3 pola (19% przy 15% dla całości pytań i postaw).

Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy problemem rodzinnym a płcią. Wyłącznie w grupie E dziewczęta z problemami rodzinnymi osiągają lepsze wyniki niż chłopcy (**ECT & EDT**).

Na poziomie 95% grupa dziewcząt jest silnie zróżnicowana pod względem występowania problemu rodzinnego, zwłaszcza w grupie K (**DN & DT, BDN & BDT, KDN & KDT**) na korzyść braku problemu, podobnie dla chłopców przy 90% (**CN & CT, BCN & BCT**). O relacji płć-problem rodzinny świadczą 2 pola istotne (grupy dwuczłonowe) na 8.

Grupy trójczłonowe na poziomie 99% to: **KBN & KBT, KDN & KDT**. Eksperyment wpłynął na utrzymanie zróżnicowania między płciami dla uczniów bez problemu rodzinnego (**ECT & EDT**) na korzyść dziewcząt, w grupie kontrolnej zróżnicowanie pozostało tylko w grupie chłopców (**KDN & KDT**). Co do jakości wnioskowania, dla 128 analizowanych pól 13 jest istotnych (10% przy 13% dla całości pytań i postaw).

Wyzbywanie się uraz (patrz: Aneks tab. A7.11)

Pytanie Z15 dla grup dwuczłonowych obejmuje 28 modułów x 1 pytanie = 28 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 7 okazało się istotnymi statystycznie (25%).

Wpływ eksperymentu uwidacznia się przewagą **E nad K na poziomie 95%** dla wyzbywania się uraz. Stan ten potwierdzają również grupy **EA & EB** oraz **EB & KB**. Co do jakości wnioskowania, na 5 pól (grupy dwuczłonowe) 2 są istotne.

Na poziomie 95% zachodzą istotne różnice pomiędzy **płciami** (na korzyść dziewcząt), dodatkowo potwierdzone w przekroju **AC & AD**. Eksperyment wpływa stabilizująco na utrzymywanie się tych różnic (**EC & ED, KAC & KAD**).

Jeżeli chodzi o jakość wnioskowania: dla relacji płć – grupa na 4 pola (grupy dwuczłonowe) jest 1 istotne, dla relacji płć – okres także na 4 pola (grupy dwuczłonowe) jest 1 istotne.

Problem rodzinny nie jest zróżnicowany. Brak jest zróżnicowania dla powiązania z grupami: E i K oraz okresami A i B.

Brak jest zróżnicowania problemu rodzinnego ze względu na płć.

Co do płci, na poziomie 95% występuje zróżnicowanie ze względu na stwierdzenie problemu rodzinnego (CT & DT). Dla relacji płć-problem rodzinny występuje 1 pole istotne na 2 analizowane (grupy dwuczłonowe).

Grupy trójczłonowe reprezentuje tylko jedna grupa na poziomie 95% (ACT & ADT). Eksperyment wpływa na utrzymywanie różnic dla uczniów z problemem rodzinnym (EAT & EBT), zwłaszcza na korzyść dziewcząt (ECT & EDT). Co do poziomu jakości wnioskowania, na 32 moduły x 1 pytania = 32 pól – 4 ma istotne znaczenie (co stanowi 13% wobec 13% dla wszystkich pytań).

Skupienie się na działaniach odwetowych

(patrz: Aneks tab. A7.12)

Pytania: Z4 i Z17 dla grup dwuczłonowych obejmują 28 modułów x 2 pytania = 56 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 3 okazało się istotnymi statystycznie (5%).

Żadne z pytań nie potwierdza bezpośrednio przewagi **E nad K** dla odwetu.

Brak jest zróżnicowania między **płciami**, również w odniesieniu do grup: E i K oraz okresów: A i B. Jako wpływ eksperymentu można traktować pojawienie się różnic dla modułu **ED & KD** dotyczącego dziewcząt. Jeżeli chodzi o jakość wnioskowania: dla relacji płć – grupa – 1 pole istotne na 8 (grupy dwuczłonowe), dla relacji płć – okres – brak pól istotnych.

Problem rodzinny nie jest zróżnicowany. Eksperyment wpłynął na uzyskanie lepszych wyników przez uczniów z problemami (ET & KT, przy braku istotnych różnic w okresie A). Na tym tle grupa K zachowała się bardzo stabilnie (KN & KT, KBN & KBT), z korzyścią dla braku problemu rodzinnego – zwłaszcza w grupie dziewcząt (KDN & KDT). Jeżeli chodzi o jakość wnioskowania: dla relacji problem rodzinny – grupa, 2 pola istotne na 8 (grupy dwuczłonowe), dla relacji problem rodzinny – okres brak jest pól istotnych.

Brak jest zróżnicowania problemu rodzinnego ze względu na płć.

Brak jest zróżnicowania płci ze względu na problem rodzinny.

Grupy trójczłonowe – tylko na poziomie 90%: KDN & KDT i KBN & KBT. Co do poziomu jakości wnioskowania, na 32 moduły x 2 pytania = 64 pól, 2 mają istotne znaczenie (co stanowi 3% wobec 13% dla wszystkich pytań).

Skupienie się na agresji (patrz: Aneks tab. A7.13)

Pytania: Z23, Z53, Z40 i Z34 dla grup dwuczłonowych obejmują 28 modułów x 4 pytania = 112 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 26 okazało się istotnymi statystycznie (23%).

2 pola na 99% wykazują przewagę E nad K, jedno pole dla 95% (E & K). Przewagę tę potwierdza 5 pól dla relacji powiązanych z okresami: **EB & KB**, **A & B** (6 pól na 20 dla grup dwuczłonowych), kolejne dwa dotyczą różnic średnich o przeciwnych znakach (zakłócenie dla **EA & EB**). Wnioskowanie o przewadze jest osłabione ze względu na wyższą wartość początkową w grupie E (**EA & KA**).

Co prawda, nie zachodzą istotne różnice wprost pomiędzy **C i D** (**C & D**), to 3 pola powiązane z grupami: E i K wskazują na efekt eksperymentu, dzięki któremu lepsze wyniki osiąga grupa E (**ED & KD**, **EC & KC**), zwłaszcza chłopcy (**EAC & EBC**). Mamy do czynienia z nietypową sytuacją, gdy rozpatrywani osobno chłopcy i dziewczęta osiągają lepsze wyniki w grupie E, zaś płć nie wykazuje zróżnicowania. Istotne różnice średnich dla relacji z okresami: A i B (**AD & BD** z przewagą dla A, **AC & BC** z przewagą dla B, **BC & BD** z przewagą dla C, **AC & AD** z przewagą dla D) wskazują, że wyniki dziewcząt się pogorszyły, szczególnie w grupie E bez problemu rodzinnego (**EBN & EBT**), chłopcy zaś poprawili swoje wyniki, choć początkowo byli słabsi od dziewcząt. Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami oraz płcią 3 są istotne (19% przy 20% dla całości pytań i postaw), dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z okresami 3 są istotne (19% przy 19% dla całości pytań i postaw).

Problem rodzinny jest zróżnicowany dla 99%, na co wskazuje 1 pole (**N & T**). Znajduje to swoje odbicie w relacjach z E i K (**KN & KT**). Bardzo mocno o pozytywnym wpływie dramy świadczą 3 pola dla **ET & KT** (wszystkie 99%), zwłaszcza na uczniów z problemem rodzinnym (**EAT & EBT**). Dla dzieci bez problemu rodzinnego wystąpiło zakłócenie polegające na przeciwnych znakach różnic średnich (**EAN & EBN**). W relacjach z okresami: A i B moduł **AN & AT** wskazuje na początkowo lepsze wyniki dla uczniów bez problemu, zaś zakłócenie dla dwóch pól **AN & BN** dobrze odzwierciedla skomplikowane relacje dla płci. Co do jakości wnioskowania, dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami: E i K oraz problemem rodzinnym tylko 4 są istotne (25% przy 23% dla całości pytań i postaw), dla 16 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z A i B 3 pola (19% przy 15% dla całości pytań i postaw), dodatkowo ma miejsce 1 zakłócenie, gdy średnie w grupie **AN & BN** mają przeciwne znaki.

Dla 95% brak **problemu rodzinnego** promuje grupę dziewcząt (CN & DN, KCN & KDN, ACN & ADN), i to od samego początku eksperymentu. Stan taki utrzymywał się tylko w grupie kontrolnej do końca. Występuje 1 pole istotne (grupy dwuczłonowe) na 8.

Na poziomie 99% 1 pole dla relacji **pleć – problem rodzinny** faworyzuje grupę dziewcząt bez problemu rodzinnego (CN & DN), zwłaszcza grupę K (KDN & KDT). O relacji pleć-problem rodzinny świadczy 1 pole istotne (grupy dwuczłonowe) na 8.

Grupy trójczłonowe na poziomie 99% to: EAN & EBN, EAT & EBT, EAC & EBC. Na poziomie 95% występują: KDN & KDT, KCN & KDN, ACN & ADN, EBN & EBT, ADN & ADT. Co do jakości wnioskowania, dla 128 analizowanych pól 17 jest istotnych (13% przy 13% dla całości pytań i postaw).

Podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość (patrz: Aneks tab. A7.15)

Pytania: Z31 i Z47 dla grup dwuczłonowych obejmują 28 grup x 2 pytania = 56 pól zbadanych pod względem t-Studenta, z czego 9 okazało się istotnymi statystycznie (15%).

Żadne z pytań nie potwierdza bezpośrednio przewagi **E nad K** dla podtrzymywania uraz poprzez złośliwość. Dla pól dla relacji z okresami: A i B, w których można oczekiwać potwierdzenia zróżnicowania na korzyść E, są tylko 2. **KA & KB** wskazuje na naturalną tendencję regresu dla tej postawy (dla 99%), co także potwierdza (dla 99%) **A & B**.

Na poziomie 95% zachodzą istotne różnice pomiędzy **C i D** na korzyść chłopców. Eksperyment pogłębia ten stan (99% dla **EC & ED**). W odniesieniu do relacji z okresami: A i B potwierdza to **BC & BD**. Wspomniany wyżej regres dotyczy przede wszystkim dziewcząt z grupy eksperymentalnej (**AD & BD** i **EBC & EBD**). Co do jakości wnioskowania, dla 8 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami: E i K oraz płcią 2 są istotne (25% przy 20% wobec całości pytań i postaw), dla 8 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z okresami: A i B 2 są istotne (25% przy 19% wobec całości pytań i postaw).

Problem rodzinny nie jest zróżnicowany bezpośrednio, ani też w relacji z grupami: E i K. Uwidacznia się tu także regres dla analizowanej postawy, który dotyczy w większym stopniu uczniów bez problemu rodzinnego (95% dla **AN & BN**) niż z problemem (99% dla **AT & BT**), zwłaszcza w grupie kontrolnej (**KAT & KBT**). Efektem eksperymentu jest zatem odwrócenie tendencji regresu dla chłopców. Rozpatrywanie wpływu problemu rodzinnego można przeprowadzić wyłącznie o okres: A i B, co potwierdzają 2 pola (grupy dwuczłonowe) na 8 (25% wobec 15% dla całości pytań i postaw).

Dla 95% **problem rodzinny** różnicuje grupę dziewcząt i chłopców: **CT-DT** (1 pole na 4 dla grup dwuczłonowych), promując grupę dziewcząt z problemami w grupie E (**ECT & EDT**). Przed eksperymentem dziewczęta bez problemu osiągały lepsze wyniki niż chłopcy (**ACN & ADN**).

Brak jest zróżnicowania dla relacji: płeć – problem rodzinny.

Grupy trójczłonowe na poziomie 99% to: **KAT & KBT, ECT & EDT**, na poziomie 95%: **ACN & ADN, BCT & BDT i EBS & EBD**. Co do poziomu jakości wnioskowania, na 64 pola 9 ma istotne znaczenie (co stanowi 14% wobec 13% dla wszystkich pytań).

Podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia i ignorowanie (por.: Aneks tab. A7.14)

Pytanie Z29 dla grup dwuczłonowych obejmuje 28 pól zbadanych pod względem istotności t-Studenta, z czego 9 okazało się istotnymi statystycznie (32%).

Potwierdzenie przewagi **E nad K** występuje na poziomie 99% (**E & K**). Stan taki potwierdzają różnice średnich dla modułów: **EB & KB (99%)** oraz **A & B**. Pewność przewagi E zostaje jednak ograniczona początkowo wyższą wartością średnich w grupie E, co mogło mieć wpływ na wynik ostateczny (**EA & KA** dla 95%). Dla grup dwuczłonowych potwierdzających relację pomiędzy E i K (w oparciu o powiązania z A i B) zaliczyć można 3 pola na 5 możliwych.

Nie zachodzą istotne różnice pomiędzy **C i D**. Grupa chłopców i dziewcząt w grupie E osiąga lepsze wyniki niż w grupie K (**EC & KC i ED & KD** dla 99%). Mamy tu do czynienia także z regresem poziomu analizowanych postaw w grupie dziewcząt, jak i chłopców (**EAC & EBC i KAD & KBD**). Działanie bodźca eksperymentalnego zdaje się zapobiegać jego skutkom. Co do jakości wnioskowania, dla 4 pól (grupy dwuczłonowe) związanych z grupami: E i K oraz płcią 2 są istotne (50% przy 20% wobec całości pytań i postaw). Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy płcią a okresami.

Problem rodzinny jest zróżnicowany dla 90% (**N & T**) na korzyść braku potwierdzenia jego obecności. Świadczą o nim dodatkowo 2 pola dla relacji dwuczłonowych z grupami: **ET & KT (99%) i EN & KN** oraz dwa dla relacji trójczłonowych – **EAN & EAT i KBN & KBT**. Wartość różnic średnich dla obu tych pól wykazuje przewagę grupy E zarówno dla uczniów bez problemu, jak i ze stwierdzonym problemem rodzinnym. Daje się zauważyć również działanie regresu poziomu postaw dla dzieci z problemem rodzinnym (**KAT & KBT**), który został odwrócony poprzez działanie bodźca eksperymentalnego. Na 4 pola (grupy dwuczłonowe) dla relacji: grupa – płeć tylko 1 wskazuje na istotne różnice. Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy okresami oraz płcią.

Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy problemem rodzinnym a płcią.
Brak jest potwierdzenia zależności pomiędzy płcią a problemem rodzinnym.

Grupy trójczłonowe na poziomie 95% to: KAD & KBD, KBN & KBT, na poz. 90%: EAC & EBC, KAT & KBT, EAN & EAT. Co do poziomu jakości wnioskowania, na 32 moduły x 1 pytanie = 32 pola 5 ma istotne znaczenie (co stanowi 16% wobec 13% dla wszystkich pytań i postaw).

Ten rodzaj analizy odzwierciedla obraz rzeczywistości w ujęciu fragmentarycznym. Posługuje się bowiem informacją o wysokim poziomie ufności statystycznej, której przeprowadzony eksperyment z różnych przyczyn nie dostarczył w pełnym wymiarze. Wielorakość wniosków dotyczących zmian w przekonaniach i postawach nie daje podstaw do wysunięcia uogólnień odnoszących się do zmiennych niezależnych (problemu rodzinnego i płci) oraz ich kombinacji. Kwestie te zostały omówione w Zakończeniu (por. Tab. A7.17).

5.4. Analiza wyników eksperymentu w oparciu o procedurę *Kwestionariusza*

Analiza zmiany odpowiedzi na pytania ankiety w dwóch przekrojach analitycznych przedstawia się następująco:

- [EB – EA] – grupa eksperymentalna [E] w okresie po eksperymencie [EB] w porównaniu z okresem przed eksperymentem [EA],
- [KB – KA] – grupakontrolna [K] w okresie po eksperymencie [KB] w porównaniu z okresem przed eksperymentem [KA].

Porównując relacje: *Ja wobec innych* i *Inni wobec mnie* oraz interpersonalne w ujęciu jak w tab. V.9. można wysnuć wniosek, że zachodzi wyraźna różnica pomiędzy płcią badanych dotycząca średnich przyrostów liczby punktów w grupach: eksperymentalnej i kontrolnej. Chłopcy osiągnęli mniejsze przyrosty ilości punktów niż dziewczęta, i to zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej.

Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w grupie eksperymentalnej zdobyli lepsze wyniki (średnie przyrosty ilości punktów) niż w grupie kontrolnej.

Zakłócenia eksperymentu w formie zdarzeń losowych, do których doszło w trakcie jego trwania, miały wpływ na wyniki końcowego pomiaru. Stwierdzono wyraźne pogorszenie się wyników w ankiecie *posttest* w stosunku do ankiety *pretest*, i to na tle wszystkich uczniów, co przedstawia tab. V.8. W przypadku przeprowadzonego eksperymentu do wspomnianych zakłóceń zaliczono: pobyt w POW, długotrwałe leczenie w sanatorium, rozwód rodziców, rozpoczęcie terapii w PPP. Zakłócenia te skutkują minimalnymi wartościami średnich zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców (np. dla chłopców odpowiednio: -5,0; -13,0; -18,0).

Tab. V.8. Średni przyrost poziomów relacji uzyskany dla wszystkich badanych

Płeć	Grupa	Wartości przyrostów EB-EA oraz KB-KA dla relacji wg średnich [punkty]		
		ja wobec innych	inni wobec mnie	interpersonalne
chłopcy	E	-0,1	1,3	1,3
	K	-4,9	-3,4	-8,3
dziewczęta	E	0,2	2,1	2,3
	K	-1,7	-0,7	-2,4

Źródło: opracowanie własne.

Tab. V.9. Średni przyrost poziomów relacji z uwzględnieniem zakłóceń eksperymentalnych

Zakłócenia losowe [1-miały miejsce; 0 – brak]	Płeć	Grupa	Wartości przyrostów EB-EA oraz KB-KA dla relacji wg średnich [punkty]		
			ja wobec innych	inni wobec mnie	interpersonalne
1	chłopcy	K	-4,5	-9,5	-14,0
	dziewczęta	K	-7,7	-3,7	-11,3
0	chłopcy	E	-0,1	1,3	1,3
		K	-5,0	-1,3	-6,3
	dziewczęta	E	0,2	2,1	2,3
		K	0,9	0,6	1,4

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo słabe wyniki *pretestu* i *posttestu* to nie tylko obszar zakłóceń eksperymentu. Przyglądając się przyrostom punktów odpowiadającym relacjom: *Ja wobec innych* i *Inni wobec mnie* można zauważyć, że ujemne wartości tych przyrostów dotyczą nie tylko dzieci, u których występowały zakłócenia o charakterze incydentalnym, a także tych, u których wcześniej stwierdzono problemy (patrz Aneks tab. A7.2), takie jak: szczególne doświadczenia rodzinne dziecka, konstytucjonalne, zdrowotne, zaburzenia w relacjach szkolnych. Zostały one w rozdziale IV połączone z pomocniczymi zmiennymi niezależnymi: problemem rodzinnym i oceną z zachowania. Zakłócenia o charakterze incydentalnym miały miejsce wyłącznie w grupie kontrolnej podczas trwania eksperymentu, **dlatego też w z dalszej analizy wyłączono aż czterech uczniów z jednej tylko klasy.**

Aby można było porównać wyniki badań w szerszym kontekście, wszelkie problemy uczniów, o których mowa wyżej, wstępnie potraktowano całościowo, nazywając je „problemem”. Zależności te przedstawia tab. V.10. Wyniki osiągnięte przez uczniów nieobciążonych żadnymi problemami były lepsze od pozostałych. Dotyczy to także ujemnych wartości dla chłopców w grupie kontrolnej. Dzieci „bezproblemowe” stanowią ok. 1/3 badanej populacji, co stanowi zapewne klucz do słabszych wyników w porównaniu ze średnimi wynikami z *Kwestionariusza*. Rozstrzygającym byłoby badanie oddziaływania dzieci z problemami na „bezproblemowe” uwzględniające wielkość obu podgrup w klasie.

W podręcznikowym ujęciu stosuje się model, w którym „grupa rówieśnicza wywiera na dziecko wpływ normalizujący i wyrównujący”²⁷⁸. Dziecko, identyfikując się jako członek grupy, przyjmuje podobne przekonania, postawy i poglądy. W sytuacji, gdy dwie trzecie uczniów obciążonych jest różnego rodzaju problemami (uwarunkowania środowiskowe, sytuacja rodzinna, doświadczenia rodzinne i szkolne, stan zdrowia) klasa oddziałuje ujemnie na wszystkich. Stąd też zapewne wynika niski poziom mierzonych relacji.

Tab. V.10. Zależność zmian relacji dla uczniów z problemami w skali punktowej

„Problem” [1 – stwierdzony; 0 – brak]	Płeć	Grupa	Wartości przyrostów EB-EA oraz KB-KA dla relacji wg średnich [punkty]		
			ja wobec innych	inni wobec mnie	interpersonalne
0	chłopcy	E	2,2	3,6	5,8
		K	-2,0	-2,0	-4,0
	dziewczęta	E	3,7	7,7	11,3
		K	3,3	7,7	11,0
1	chłopcy	E	-1,7	-0,3	-2,0
		K	-6,0	-2,0	-8,0
	dziewczęta	E	-1,1	0,0	-1,1
		K	-1,0	-4,8	-5,8

Źródło: opracowanie własne.

Porównywanie wyłącznie punktów z ankiety *posttest* i *pretest* byłoby uproszczeniem. Autorki *Kwestionariusza* podzieliły cały zakres wg punktów, biorąc pod uwagę rozkład odpowiedzi w badanej populacji, na 10 stenów. Skala stenowa została wykorzystana w *Kwestionariuszu* do opisu uzyskanych wyników. Skala stenowa posługuje się podziałem punktów wg ilości uzyskanych odpowiedzi na tym samym poziomie. Na przykład, relacje interpersonalne dla dziewcząt z wy-

²⁷⁸ A. Czerwińska: *Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowe*, dz. cyt. s. 215.

nikami do 46 punktów są plasowane w pierwszym stenie, zaś z wynikami 78÷80 punktów w dziesiątym stenie.

W tab. V.11. przedstawiono zależności pomiędzy średnimi przyrostami sten w grupach: E i K z dokładnością obliczeniową 0,1 stena oraz z zaokrągleniem do 1 stena, z rozbiciem na płcie oraz występowaniem „problemu” (gdzie: „0” oznacza brak problemu, „1” – zachodzi „problem”). Wartości przyrostów w kolumnach wyróżnionych szarym kolorem zostały zaokrąglone do całości – co lepiej odpowiada skali stenowej. Widać wyraźnie, że największe przyrosty poziomu relacji osiągnęły dziewczęta dla *Inni wobec mnie*. Podobny, wysoki poziom wzrostu relacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej można tłumaczyć silniejszym wpływem sytuacji rodzinnej uczniów niż wpływem bodźca eksperymentalnego – zajęć z wykorzystaniem technik dramowych. Niezależnie od sposobu przedstawienia wyników, widać wyraźnie, że niemal w każdym przypadku podgrupy grupy eksperymentalnej osiągają lepsze efekty niż odpowiadające jej podgrupy z grupy kontrolnej (np. podgrupa chłopców „bez problemu” w zakresie relacji: *Ja wobec innych* uzyskała średnią wartość przyrostu stenów o – 0,7, zaś w podgrupie z grupy kontrolnej „bez problemu” wartość przyrostu stenów wynosi – 0,5).

Lekcje dramowe w grupie eksperymentalnej przeprowadzone zostały celowo w całej klasie (odstępiono od zajęć pozalekcyjnych). Uczniowie grupy eksperymentalnej osiągnęli wyższy stopień „dojrzałości społecznej i emocjonalnej”²⁷⁹ niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, co przełożyło się odpowiednio na poziom mierzonych relacji.

Tab. V.11. Zależność zmian relacji dla uczniów z problemami w skali stenowej

„Problem” [1-stwierdzony; 0 – brak]	Płeć	Grupa	Wartości przyrostów EB-EA oraz KB-KA dla relacji wg średnich [sten]					
			ja wobec innych		inni wobec mnie		interpersonalne	
0	chłopcy	E	0,8	1	1,4	1	1,4	1
		K	-0,5	0	-0,5	0	-1,5	-1
	dziewczęta	E	1,3	1	2,7	3	2,3	2
		K	0,7	1	2,7	3	1,7	2
1	chłopcy	E	-0,7	-1	0,3	0	-0,4	0
		K	-1,2	-1	-0,8	-1	-1,8	-2
	dziewczęta	E	-0,3	0	0,1	0	-0,3	0
		K	-0,5	0	-2,3	-2	-1,0	-1

Źródło: opracowanie własne.

²⁷⁹ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża: *Psychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 137.

W analizie wyników uwzględniono również wpływ pozostałych zmiennych niezależnych: płci i oceny z zachowania. W tab. V.12 dokonano zbiorczego porównania wraz z przytoczeniem wartości początkowej poziomu relacji. Chodziło o wyłączenie z wnioskowania sytuacji, w której większy przyrost badanych relacji może mieć związek z większą ich wartością początkową (wg ankiety *pre-test*). Czerwoną czcionką zaznaczono odpowiadające sobie pozycje różniące się o ponad 20%.

Analizując wpływ problemu rodzinnego można stwierdzić, że bodziec eksperymentalny zadziałał pozytywnie na wzrost poziomu wszystkich badanych relacji. Środowisko rodzinne, które powinno uzupełniać i wspierać szkołę w rozwoju dziecka²⁸⁰ wpłynęło w sposób wyraźny na wyniki eksperymentu. Jak można było się spodziewać, dzieci bez problemów rodzinnych wykazywały większą wartość zmian relacji niż dzieci z problemami i to zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej. Wyższe przyrosty w grupie eksperymentalnej sugerują pozytywną reakcję na bodziec eksperymentalny (lekcje z dramy z wykorzystaniem baśni). W obu grupach dzieci z problemami rodzinnymi odnotowano spadek poziomu relacji, przy czym w grupie eksperymentalnej spadek ten był niższy, co także przemawia za pozytywną reakcją bodźca eksperymentalnego.

Podobny wniosek można wysunąć co do wpływu płci, z tym, że w grupie dziewcząt dla relacji interpersonalnych i w grupie chłopców dla relacji *Inni wobec mnie*, różnice początkowych pomiarów przekroczyło 20%. Poziom wnioskowania z tego tytułu jest nieco słabszy. Lekcje dramy stały się „okazją do doskonalenia umiejętności dostosowywania się do inności drugiego człowieka”²⁸¹, w tym również w odniesieniu do płci. W grupie eksperymentalnej przyrosty relacji interpersonalnych chłopców i dziewcząt były zbliżone, natomiast w grupie kontrolnej doszło do pogłębienia tych różnic. W obu grupach dziewczęta osiągnęły lepsze wyniki niż chłopcy, przy czym w grupie eksperymentalnej doszło do wzrostu poziomu relacji, zaś w grupie kontrolnej do jego spadku.

²⁸⁰ K. Appelt: *Wiek szkolny*, dz.cyt., s. 276.

²⁸¹ M. Bardziejewska: *Okres dorastania*, dz. cyt., s. 359.

Tab. V.12. Zmiany relacji wg zmiennych niezależnych

Zmienna niezależna	Grupa	Ja wobec innych		Inni wobec mnie		Interpersonalne	
		B-A [sten]	A [sten]	B-A[sten]	A [sten]	B-A[sten]	A [sten]
Problem rodzinny							
Stwierdzony	E	-0,2	4,2	0,0	3,6	0,0	3,8
	K	-1,3	3,8	-0,7	4,1	-1,4	3,7
"1" Średnia		-0,9	3,9	-0,5	3,9	-0,9	3,7
Brak	E	0,1	4,3	1,0	4,0	0,5	4,1
	K	-0,4	3,1	-0,5	4,8	-0,9	3,8
"0" Średnia		0,0	3,9	0,5	4,2	0,1	4,0
Płeć							
Chłopcy	E	-0,1	4,3	0,8	3,5	0,3	3,8
	K	-1,1	3,6	-1,0	5,0	-2,0	4,4
Chłopcy: średnia		-0,5	4,1	0,1	4,1	-0,6	4,0
Dziewczęta	E	0,2	4,2	0,8	4,4	0,5	4,3
	K	-0,7	3,4	-0,3	3,9	-0,5	3,2
Dziewczęta: średnia		-0,2	3,8	0,3	4,1	0,0	3,8
Ocena z zachowania							
Negatywna	E	-0,6	4,6	0,3	4,5	-0,4	4,7
	K	-1,7	3,4	-1,9	5,6	-2,1	4,3
Negat.: średnia		-1,0	4,2	-0,5	4,9	-1,1	4,5
Pozytywna	E	0,7	3,9	1,3	3,3	1,3	3,3
	K	-0,4	3,5	0,2	3,6	-0,5	3,4
Pozyt.: średnia		0,2	3,7	0,7	3,5	0,4	3,3

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników przeprowadzonego eksperymentu dokonano analizy rozkładu zmian relacji nie tylko dla wielkości średnich w podgrupach, co zostało przedstawione powyżej, ale także dla poszczególnych uczniów.

Tab. V.13. Wskaźnik przyrostów dodatnich i ujemnych

Zakłócenia losowe [1-stwierdzone; 0 – brak]	Płeć	Grupa	Ja wobec innych	<i>Inni wobec mnie</i>	Interpersonalne
0	chłopcy	E	3	3	3
		K	0	0	-1
	dziewczęta	E	3	3	3
		K	3	3	2
1	chłopcy	E	1	3	-1
		K	-3	-1	-4
	dziewczęta	E	2	0	-2
		K	0	-2	-2

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszej kolejności dokonano przełożenia wyników na wskaźnik liczby osób, u których nastąpiły: poprawa, utrzymanie na dotychczasowym poziomie lub pogorszenie badanych relacji. Wskaźnik ten został oparty o sumę liczby osób osiągających przyrosty dodatnie i ujemne (obliczając sumę kierowano się zasadą: dla każdej osoby z przyrostem dodatnim przyjęto wartość: 1, zaś z przyrostem ujemnym: -1, osobno dla EB-EA i KB-KA). Odpowiednie zestawienie (tab. V.13), oparte na uwzględnieniu kierunku zmian stenów, jest podstawą do wysunięcia wniosku, że niemal wszystkie podgrupy eksperymentalne dla dodatnich przyrostów stenów obejmują więcej osób, zaś dla przyrostów ujemnych – mniej osób względem odpowiadającym podgrupom kontrolnym. Wyjątek stanowi ta sama liczba osób dla dziewcząt bez „problemu” w grupie eksperymentalnej i kontrolnej dla relacji: *Inni wobec mnie*.

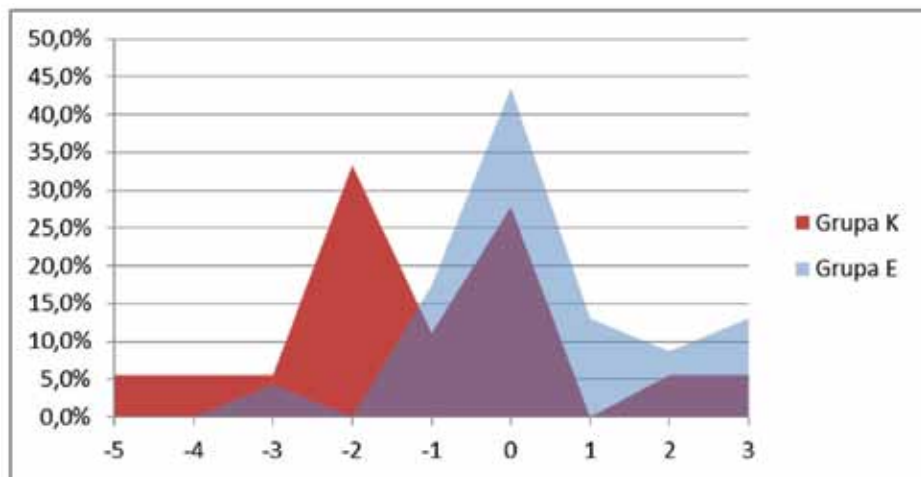
Uwzględniając różne liczby uczniów w grupach: E i K dokonano graficznego przedstawienia rozkładu wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich dla różnych relacji, gdzie na osi pionowej umieszczono względną wartość procentową odnoszącą się do liczby uczniów w danej grupie, zaś na osi poziomej wartość wskaźnika (Rys. V.2 – V4). Przykładowo, wskaźnik przyrostów równy: -1 (czyli dla tej relacji ilość przyrostów ujemnych była większa o 1 niż przyrostów dodatnich) odnotowano dla 10% uczniów z grupy K oraz dla 17% uczniów z grupy E. Dana grupa będzie uzyskiwała lepsze wyniki (tzn. wyższą wartość dla przyrostów dodatnich i mniejszą dla przyrostów ujemnych).

Kształt linii zmian wartości w obu grupach i dla różnych relacji sugeruje, że nie mamy tu do czynienia z rozkładem normalnym lecz z rozkładem z trzema szczytami (wyjątek stanowi grupa E, która dla relacji: *Ja wobec innych* posiada dwa szczyty), które koncentrują się w zależności od relacji wokół wartości wskaźnika przyrostów:

- dla relacji interpersonalnych w grupie K: -2, 0, 2; w grupie E: -3, 0, 3 (rys. V.2),
- dla *Ja wobec innych* w grupie K: -3, -1, 1; w grupie E: -3, 0, 2 (rys. V.3),
- dla *Inni wobec mnie* w grupie K: -3, 0, 3; w grupie E: -2, 2 (rys. V.4).

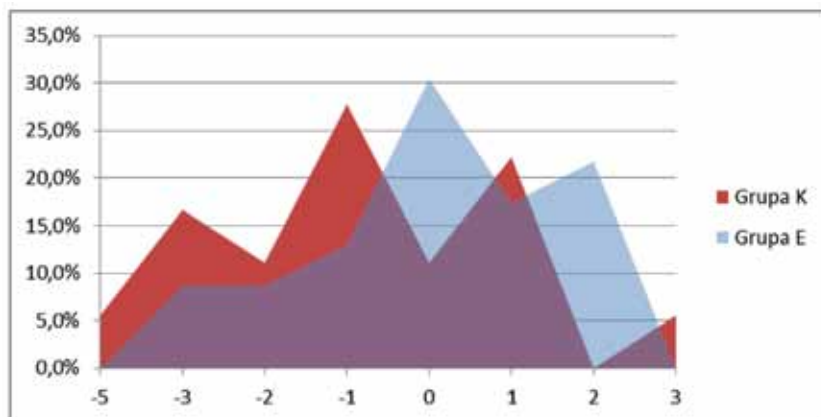
Bodziec eksperymentalny powoduje wyraźnie większe koncentrowanie się przyrostów wokół środkowego szczytu w grupie E, niż ma to miejsce w grupie K. Jednocześnie szczyty po stronie przyrostów ujemnych są niższe, zaś po stronie przyrostów dodatnich wyższe. W efekcie bodziec eksperymentalny z jednej strony hamuje tendencje spadkowe, pogłębia neutralne i sprzyja tendencjom wzrostowym.

Zmiana relacji w grupie K ma charakter bardziej rozproszony niż w grupie E, szczyty są dość wyrównane. Można zaryzykować twierdzenie, że istnieją trzy grupy uczniów o zbliżonym poziomie relacji, reagujących także w odmienny sposób na próby modyfikacji tych poziomów. W dalszej analizie podjęto próbę wyjaśnienia tego stanu rzeczy w oparciu o zmienne niezależne wykorzystywane w niniejszej pracy.



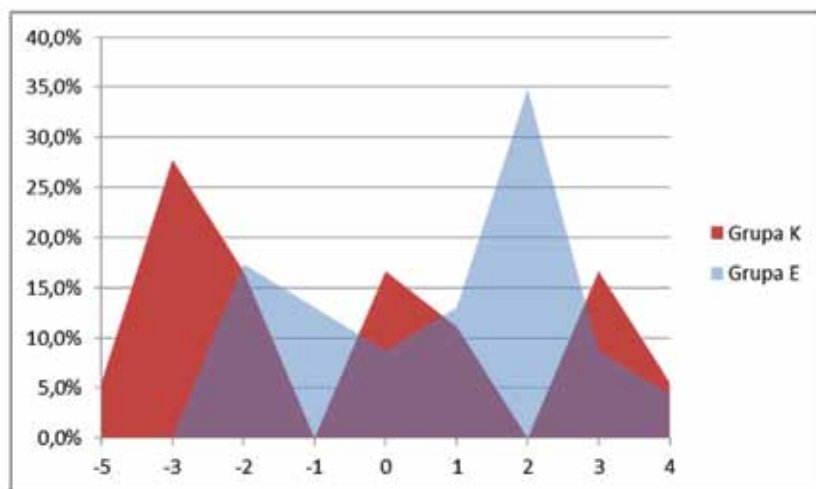
Rys. V.2. Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji interpersonalnych

Źródło: opracowanie własne.



Rys. V.3. Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji *Ja wobec innych*

Źródło: opracowanie własne.

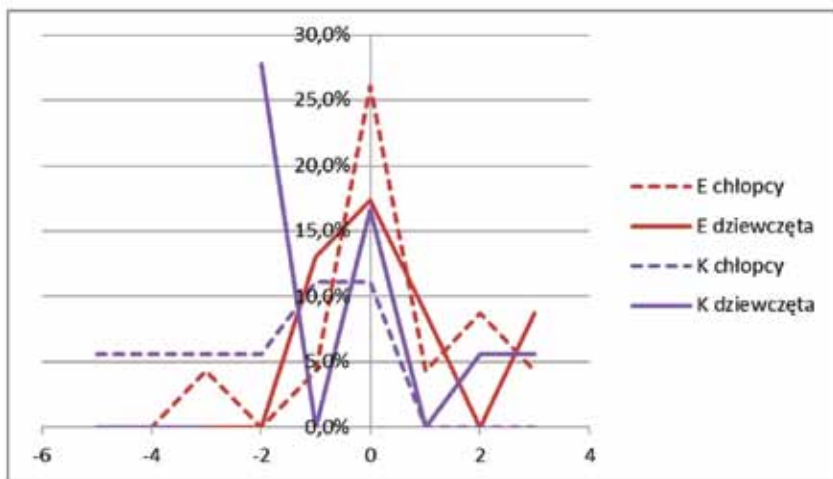


Rys. V.4. Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji *Inni wobec mnie*

Źródło: opracowanie własne.

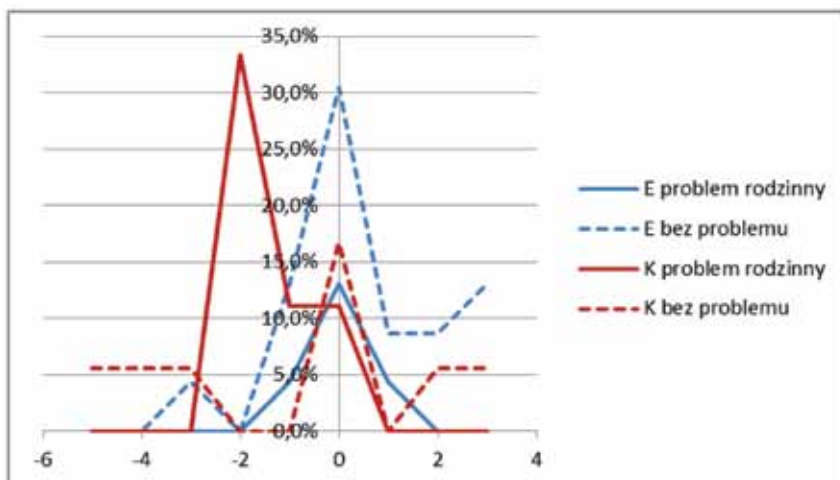
Nie można wykluczyć, że na charakter uzyskanych wyników mogła mieć wpływ mała liczba badanych uczniów. Jednakże dokonano zestawienia wyników dla zmiennych niezależnych: płci oraz problemu rodzinnego. Na rys. V.5

przebiegi zmiennych – osobno dla chłopców i dziewcząt w grupie E i K – odzwierciedlają, choć mniej wyraźnie, układ trzech szczytów. Widać to w grupie K, zwłaszcza dla dziewcząt i w grupie E – tym razem w sposób bardziej wyeksponowany dla chłopców.



Rys. V.5. Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na płeć

Źródło: opracowanie własne.

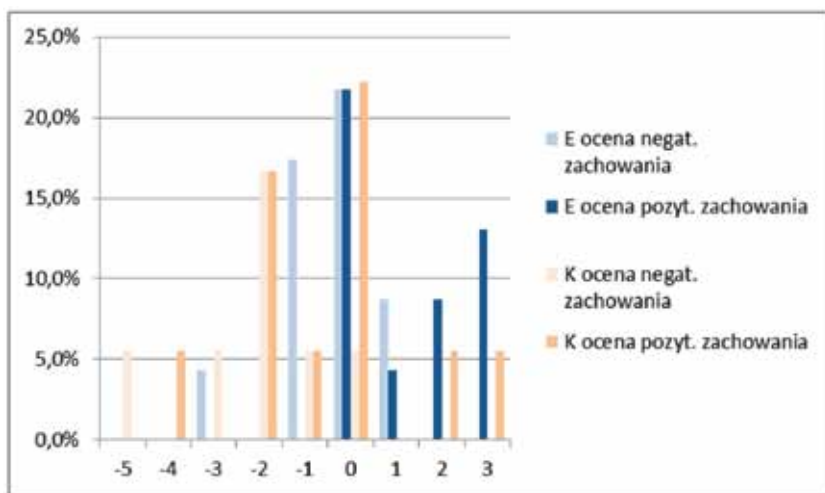


Rys. V.6. Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na problem rodzinny

Źródło: opracowanie własne.

Na rys. V.6 przedstawiono przebiegi zmiennych – osobno dla uczniów wobec których stwierdzono problem rodzinny, jak i bez problemu w grupach E i K. W grupie K trzy szczyty występują dla uczniów bez problemu, które redukują się do jednego w przypadku braku problemu. Podobną zależność można zaobserwować także w grupie E, z tym że, jeżeli najwyższy szczyt dla dzieci bez problemu w obu grupach utrzymuje się w okolicy zerowej wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich, to dla dzieci z problemem pozostaje na miejscu dla grupy E, dla K przesuwa się wyraźnie do wartości: -2.

Podsumowując, płęć zdaje się mieć wpływ na wartość głównego szczytu, problem rodzinny w normalnych warunkach przesuwa go w stronę wartości ujemnych. Bodziec eksperymentalny działa hamująco na przesunięcie szczytu głównego, obniżając szczyt dla wartości ujemnych i podwyższa wartość szczytu dla wartości dodatnich wskaźnika przyrostów.

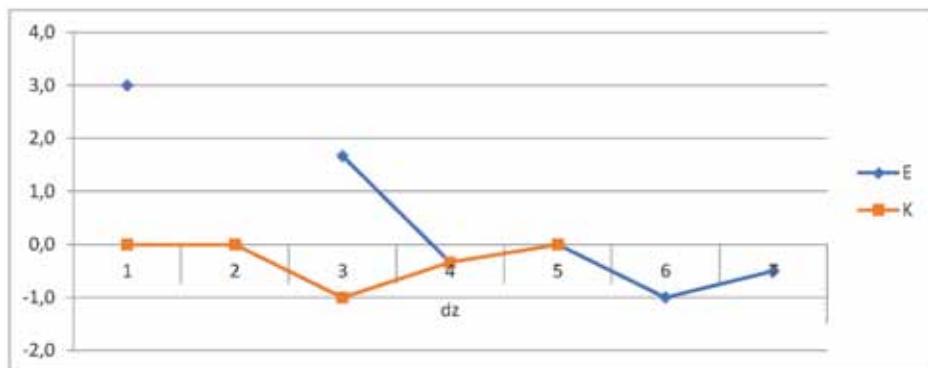


Rys. V.7. Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na ocenę z zachowania

Źródło: opracowanie własne.

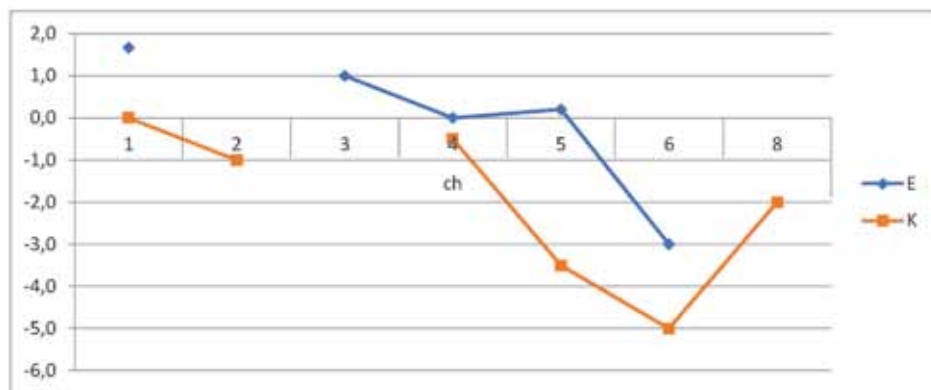
Dokonano także analizy wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich jedynie w oparciu o oceny z zachowania w grupach E i K przed i po eksperymencie (rys. V.7). Do dwuszczytowych rozkładów można by zaliczyć przebieg dla uczniów: w grupie K i E z pozytywną oceną z zachowania. Pozostałe dwa rozkłady posiadają jeden szczyt. Ocena z zachowania nie wydaje się determinować układu z trzema szczytami.

Uwzględniając chłopców i dziewczęta z grup: E i K, dokonano graficznego przedstawienia rozkładu zmian poziomu relacji interpersonalnych w skali stenowej, gdzie na osi pionowej umieszczono średnią wartość przyrostu, zaś na osi poziomej poziom początkowy (Rys. V.8 i V.9).



Rys. V.8. Zmiana relacji interpersonalnych dla dziewcząt w zależności od ich poziomu początkowego

Źródło: opracowanie własne.

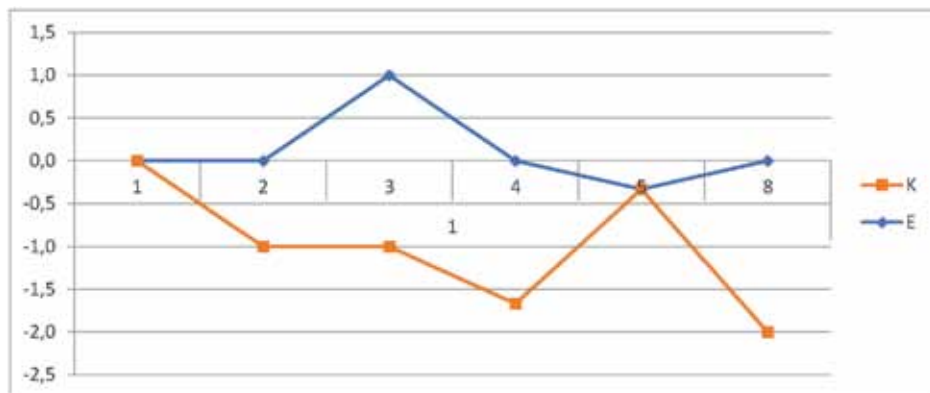


Rys. V.9. Zmiana relacji interpersonalnych dla chłopców w zależności od ich poziomu początkowego

Źródło: opracowanie własne.

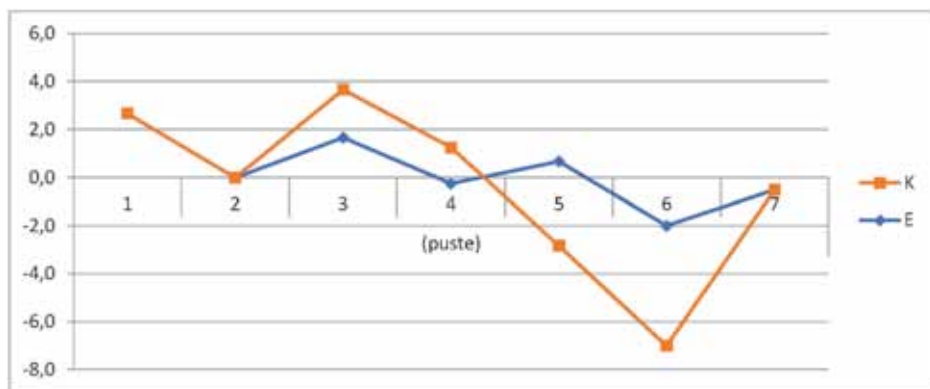
Można zauważyć, że przyrosty w grupie E są wyższe niż w grupie K tylko do pewnego poziomu wartości początkowej, zróżnicowanego ze względu na płeć, która determinuje relacje interpersonalne.

Uwzględniając występowanie problemu rodzinnego w grupach: E i K, dokonano graficznego przedstawienia rozkładu zmian poziomu relacji interpersonalnych w skali stenowej, gdzie na osi pionowej umieszczono średnią wartość przyrostu, zaś na osi poziomej poziom początkowy (Rys. V.10 i V.11).



Rys. V.10. Zmiana relacji interpersonalnych dla dzieci obciążonych problemami rodzinnymi w zależności od ich poziomu początkowego

Źródło: opracowanie własne.



Rys. V.11. Zmiana relacji interpersonalnych dla dzieci bez problemów rodzinnych w zależności od ich poziomu początkowego

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że przyrosty dla dzieci z problemem rodzinnym w grupie E są wyższe niż w grupie K dla całego zakresu wartości początkowych. Brak problemu wprowadza element niepewności, a w konsekwencji może doprowadzić

do pogorszenia dla niskich wartości początkowych (3–4 stena), dla wyższych (5–6 stena) wartości początkowych na odwrót.

5.5. Uwagi końcowe

Wydaje się, że główną przyczyną zróżnicowanych relacji między klasami jest niewłaściwy sposób formowania klas pierwszych, co przekłada się na klasy z dziećmi najzdolniejszymi i mniej zdolnymi, z grzecznymi i ułożonymi oraz nadpobudliwymi i niezdyscyplinowanymi. Tropem naprowadzającym okazało się uwzględnienie wieku ucznia w analizie poziomu relacji interpersonalnych. Zdobycie takich informacji w przypadku dużych grup wymagałoby zaangażowania dużej liczby osób, jak również pokonania barier związanych z RODO, jak i ze zwykłym brakiem zaufania ze strony rodziców. Można tego było uniknąć, stosując stałe monitorowanie małej grupy.

Skoro wyrównany poziom relacji w różnych klasach stwarza wszystkim uczniom równe szanse na ich rozwój **emocjonalny, społeczny, poznawczy i moralny**, to powinno się dążyć także do zapewnienia odpowiednich warunków na początku edukacji szkolnej, a nie tylko skupiać się na rozwiązywaniu bieżących problemów. Tego nie można czynić w sposób dowolny. Jak wykazały badania pilotażowe, tworzenie klas z przyjęciem kryterium wieku ucznia także zakończyło się niepowodzeniem – w klasie dzieci mieszanych (z dwoma rocznikami) stwierdzono znacznie niższy poziom relacji interpersonalnych, niż w klasach dzieci młodszych, gdzie poziom ten był wyższy. Rodzice wybierają najlepszą szkołę dla swojego dziecka, a nie zdają sobie sprawy z tego, że przynależność do danej klasy będzie determinować jego rozwój.

W latach ubiegłych dobrą praktyką były „obserwacje wstępne i obserwacje końcowe” wykorzystywane podczas doboru uczniów do klas. Uwzględniały one między innymi animozje między dziećmi, ich problemy emocjonalne i ogólny poziom rozwoju dziecka. Klasy tworzone tak, aby zapewnić wychowankom równy start. Obecnie jest to raczej dzieło przypadku, gdyż dzieci dobiera się na przykład na podstawie ich miejsca zamieszkania przy danej ulicy. Zaleca się albo przywrócenie takiego stanu rzeczy lub też przeprowadzenie odpowiedniego testu diagnostycznego przed utworzeniem tych klas. Należałoby również podjąć działania w zakresie podniesienia świadomości rodziców, jak również i dyrekcji szkoły.

Szkoła powinna nie tylko dobrze uczyć, ale także wychowywać. W edukacji wczesnoszkolnej ma za zadanie realizować dwa cele: nauczyć umiejętności czytania, pisania, liczenia, rysowania itd. oraz wychowywać na lepszego członka społeczności. „Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych

(...) oznacza interakcyjny proces nauczania i uczenia się, który polega na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i wartości oraz umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie”²⁸².

Autor niniejszej rozprawy przeprowadził kwerendę dotyczącą relacji interpersonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz wykorzystania wśród rozpraw naukowych *Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIIŚ)* dostępnych w bibliotekach wyższych uczelni w Polsce. Jeżeli założyć, że skuteczność metod pedagogicznych odnośnie korekcji postaw/przekonań zależy od rozpoznania tematu i następnie ewaluacji, to *Kwestionariusz* jest jedynym narzędziem służącym do tego celu. Sam *Kwestionariusz* jest narzędziem obiektywnym, zatem musi istnieć przyczyna tak słabego jego stosowania. Być może problemem tkwi w kwestii czasu potrzebnego do jego przeprowadzenia.

Z własnego doświadczenia wynika, że uczniowie klas trzecich potrzebowali od 30 do 60 minut na udzielenie odpowiedzi na 20 wybranych pytań *Kwestionariusza*. Trudno sobie wyobrazić, że stosowne badanie należałoby przeprowadzić co pół roku we wszystkich klasach. Konkluzją z przeprowadzonych badań jest ograniczenie liczby pytań do tych najbardziej diagnostycznych. Podczas analizy odpowiedzi na pytania okazało się, że większość z nich nie tworzy wyraźnych relacji z całokształtem odpowiedzi. Dlatego podjęto próbę wytypowania pytań istotnie wpływających na wynik końcowy w ramach pogłębionej analizy danych. Trzy przyjęte metody zbudowane na różnych kryteriach wskazywały na różne pytania, często na te same. W ujęciu statystycznym opartym na testach t-Studenta w przekroju pytań i zmiennych niezależnych (grup) znalazło to swoje potwierdzenie poprzez bardzo zróżnicowany ranking ilości istotnych statystycznie pytań (dla poziomu istotności $\alpha=0,01$).

Należy się zgodzić z tym, że pożyteczne byłoby narzędzie pozwalające szybko i cyklicznie identyfikować skalę problemów dotyczących postaw/przekonań i relacji. Poniżej przedstawiono procedurę wychodzącą naprzeciw tym założeniom i obejmującą szkoły podstawowe w całym kraju.

1. We wszystkich klasach od drugiej do trzeciej w każdej szkole przeprowadza na początku roku szkolnego 1-godzinne zajęcia z obsługi telefonów komórkowych.
2. Rodzice uczniów klas pierwszych w trakcie zapisania do szkoły otrzymują odpowiednią ankietę w formie drukowanej, która będzie wykorzystywana również podczas tworzenia klas.

²⁸² J. Aksman: *Wykorzystywanie polskich i międzynarodowych doświadczeń w innowacyjnym programie plastycznej edukacji wczesnoszkolnej (wnioski z pierwszego realizacji programu)*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2020, vol. XXXIII, nr 2, s. 134.

3. W ostatnim kwadransie tych zajęć podaje się uczniom numer telefonu oraz jednorazowe hasło dostępu, po wybraniu którego na ekranie telefonu pojawiają się kolejne pytania (5–6 pytań) wraz z 5 ikonkami oznaczonymi cyframi od 1 do 5 i opisami (1-brak zdania) (2-NIE) (3 raczej nie) (4-raczej tak) (5-TAK). Wybranymi pytaniami powinny być pytania ustalone w części empirycznej niniejszej pracy, będące najbardziej diagnostycznymi dla oceny postaw społecznych uczniów.
4. Prowadzący zajęcia informuje uczniów o konieczności wybrania dla każdego pytania jednego z tych wariantów wraz z informacją, że zajęcia zostaną zaliczone, jeżeli zostaną udzielone odpowiedzi na wszystkie pytania.
5. Czas udzielania odpowiedzi nie powinien przekroczyć 10–12 minut (po 2 minuty na każde pytanie).
6. Udzielone odpowiedzi zapisywane są w systemie, a na ich podstawie generowane są średnie z odpowiedzi na każde pytanie, w każdej klasie, w każdej szkole.
7. Dla klas od drugiej do trzeciej wyznaczane są różnice pomiędzy średnimi z danego roku a średnimi z roku poprzedniego.
8. Ustalone parametry udostępniane są rodzicom uczniów, nauczycielom, dyrekcji szkoły, a także kuratorium.
9. Analiza porównawcza parametrów w przekroju klas, szkół, lat oraz lokalizacji szkół pozwala stwierdzić, czy, a jeżeli tak, to w jakim kierunku oraz w jakim stopniu zmieniły się postawy i relacje uczniów w minionym roku szkolnym.
10. W wariancie poszerzonym powyższej procedury rodzice każdego ucznia mieliby dostęp do wyników odpowiedzi ich syna/córki.
11. Przedstawiona procedura pozwoliłaby monitorować postępy wychowawcze uczniów i podejmować kroki zaradcze w przypadku braku postępów albo ich regresu.

Stanisław Bortnowski, znany autor poradników metodycznych dla nauczycieli języka polskiego, tak pisze o sposobie doboru metod: „niech zwycięża działanie, podporządkowane jednak rozsądkowi (...), chciałbym ostrzec przed bezrefleksyjnym, stadnym naśladowaniem eksperymentatorów”²⁸³. Jako eksperymentator nie chcę robić w tym miejscu autoreklamy dramy z wykorzystaniem baśni jako swoistego antidotum na wszelkie problemy z postawami i relacjami w szkole. Sprawdza się ona doskonale, ale tylko dla niektórych postaw. Poniżej podano przydatne i niezbędne do podjęcia refleksji informacje dotyczące in-

²⁸³ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR, 2011, s. 191–192.

interpretacji baśni metodą dramy. Aby stosować tę metodę, nauczyciel powinien mieć odpowiednie predyspozycje i umiejętności. Spotęgowanie wpływu baśni na uczniów polega na tym, że metoda ta umożliwia dzieciom działanie, doświadczenie i przeżywanie omawianych podczas lekcji problemów, które stają się udziałem bohaterów literackich. Metoda ta, dzięki temu, że wymaga połączenia ze sobą trzech pierwiastków (emocjonalnego, intelektualnego oraz psychomotorycznego), przyczynia się do zrównoważonego rozwoju osobowości wychowanka. Sposób przedstawiania problemów w baśniach jest bliski percepcji dziecka oraz jego sposobowi postrzegania i rozumienia świata.

Wcześniejsze badania przeprowadzone przez autora (dotyczące roli dramy w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej oraz wpływu dramowej interpretacji baśni na sytuację dziecka w szkole) wykazały²⁸⁴, że dramowa interpretacja baśni w edukacji wczesnoszkolnej rozwija wyobraźnię, wpływa na postawy uczniów, zwiększa ich poziom wrażliwości na drugiego człowieka, poprawia jakość relacji ucznia z rówieśnikami. Uwidocznili się to między innymi w chęci wykonywania różnych zadań w grupie oraz mniejszej częstotliwości kłótni. Współdziałanie z innymi, do którego zachęca drama, nauczyło dzieci cierpliwości, empatii, tolerancji i wrażliwości na drugiego człowieka. Przekładało się to na poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy. W zakresie kompetencji społecznych odnotowano takie zasługi dramy, jak: przełamywanie nieśmiałości uczniów (dzieci łatwiej zaprzyjaźniały się między sobą), ich aktywizacja (chętnie też pomagały innym), integracja z zespołem klasowym (czuły się bardziej akceptowane przez rówieśników), zwiększenie poziomu empatii wśród wychowanków (a zatem i ich socjalizacji), a także zniwelowanie bariery interpersonalnej na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń.

Celowym wydaje się również w tym miejscu rozważenie tematu związanego z określeniem grup społecznych. Gdyby przyjąć koncepcję eksperymentu, opierając się nie na losowaniu osób czy grup osób (klas), ale na celowym wyborze zróżnicowanych grup, należałoby mieć rozeznanie w kwestii istotnych cech determinujących to zróżnicowanie. W ten sposób nie tylko rodzaj grupy stałby się istotną zmienną niezależną, lecz otworzyłaby się możliwość prowadzenia niezależnych badań, w różnym miejscu i czasie, przyczyniając się za każdym razem do skonstruowania lepszego modelu naszej rzeczywistości społecznej. Z drugiej strony, wymogiem formalnym badania naukowego jest powtarzalność wyników w określonych warunkach. Nasuwa się pytanie: kogo byłoby stać na to, by

²⁸⁴ Szerzej na ten temat można przeczytać w cytowanej już publikacji autorstwa O. Gogolin i E. Szymika.

* O. Gogolin, E. Szymik: *Drama. Wybrane aspekty edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcje – badania – wyniki*, dz. cyt., s. 69–122.

zweryfikować wyniki dla dużych grup? Weryfikacja eksperymentu opartego na małych grupach wydaje się być bardzo prosta, problemem jest jednak właściwe odniesienie się do rodzaju grupy społecznej. W szerszej perspektywie warto wypracować cechy charakterystyczne środowisk, w których można byłoby przeprowadzić eksperyment, a następnie wyniki poszczególnych eksperymentów opartych na małych populacjach zestawić w pewną całość. Byłoby to zupełnie inne podejście niż uśrednianie wyników opartych na dużej liczbie badanych uczniów.

Opis środowiska, niezbędny dla przeprowadzanego eksperymentu lub szerzej w celach poznawczych, powinien zostać wypracowany w skali kraju, opierając się na istotnych danych w ujęciu: statystycznym, historycznym, geograficznym, administracyjnym kulturowym i innych. Standard ten powinien być na tyle uniwersalny, by można go było wykorzystywać także w podejmowaniu doraźnych działań przez instytucje kultury czy ośrodki władzy. Opisu środowiska badanych uczniów, zorientowano się, że obecna sprawozdawczość urzędu gminy w zakresie spraw osobowych była, delikatnie mówiąc, dość swobodna. Na pewno na jej podstawie nie da się uzyskać danych, co wyróżnia grupę społeczną naszej dzielnicy na tle województwa czy kraju.

Zakończenie

Głównym celem pracy było określenie, czy i w jaki sposób udział uczniów klas trzecich w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni wpływa na rozwój ich relacji interpersonalnych.

Biorąc pod uwagę podstawę programową dla klas I–III szkoły podstawowej, która przewiduje m.in. budowanie relacji społecznych, propagowanie baśni jako lektury oraz określa rolę nauczyciela, który powinien dostosować metody dydaktyczne do stylu uczenia się swoich uczniów, pojawia się ciekawe pytanie: czy i jak dalece drama jako metoda pedagogiczna może być skutecznie wykorzystywana do realizacji tych zadań? Wieloletnie doświadczenia autora w zakresie prowadzenia lekcji (zajęć) metodą dramy na różnych poziomach nauczania wskazywały na pozytywną odpowiedź na tak sformułowane pytanie. Ponieważ w literaturze przedmiotu trudno jest znaleźć wyczerpującą analizę przytoczonych zagadnień, podjęto się przeprowadzenia eksperymentu naukowego, którego głównym celem było określenie wpływu baśni w interpretacji dramowej na kształtowanie relacji interpersonalnych ucznia w wieku wczesnoszkolnym.

W badaniach statystycznych przyjmuje się, że duże próby dają szansę na uzyskanie bardziej wiarygodnych wyników niż małe. Jak wykazały przeprowadzone badania, można wykazać, że analiza oparta na małych próbach (na dwóch klasach szkolnych) pozwala dotrzeć głębiej do mechanizmu zmian niż w przypadku dużych prób. **Jest to podejście nowatorskie, jak się wydaje, niespotykane dotąd w literaturze przedmiotu.**

Jedynym narzędziem dedykowanym przez MEN do pomiarów relacji interpersonalnych jest *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ)*. *Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I – III*, w którym znajduje się 20 pytań, odnoszących się do relacji: *Ja wobec innych* i *Inni wobec mnie* z jedną zmienną przekrojącą, którą jest płeć. Projektując badania, należało ustalić ich zakres czasowy oraz podmiotowy. Zdecydowano tu poddać analizie tylko dwie klasy III w tej samej szkole podstawowej, przy czym eksperyment dramy przeprowadzono w jednej z tych klas. *Kwestionariusz* wypełnili uczniowie obydwóch klas w dwóch okresach – przed rozpoczęciem eksperymentu dramy (na początku roku szkolnego) oraz po zakończeniu eksperymentu (na końcu roku szkolnego). Zebrane materiały wykorzystano do ustalenia efektów dramy zarówno na podstawie odpowiedzi udzielonych przez uczniów z klasy eksperymentalnej (przed oraz po eksperymentie), jak i odpowiedzi udzielonych przez uczniów z klasy kontrolnej (analiza

porównawcza z odpowiedziami uczniów klasy eksperymentalnej zarówno przed jak i po eksperymencie).

Doświadczenia wynikające z przeprowadzenia eksperymentu opartego na małych grupach potwierdzają jego zalety, takie jak: łatwość organizacyjną oraz angażowanie małej liczby osób, niewielkie koszty związane z niewielkim zasięgiem.

W eksperymencie z małymi grupami łatwiej dotrzeć do informacji, które m.in. podlegają ochronie danych osobowych. Z uwagi na fakt, że na postawy wpływają między innymi takie czynniki, jak: środowisko, stan zdrowia, poziom intelektualny, cechy osobowościowe, należy przyjąć podczas eksperymentu odpowiedni sposób kodowania informacji o danym uczniu, który uniemożliwia jego identyfikację osobom postronnym.

Przyjęcie występowania problemu rodzinnego jako dodatkowej zmiennej niezależnej miało tłumaczyć, obok czynników środowiskowych, występowanie różnic pomiędzy szkołami. I rzeczywiście, efekty zakończonego eksperymentu sugerują, że niemal w każdym przypadku podgrupy dziewcząt i chłopców z grupy eksperymentalnej osiągały wyższy poziom relacji niż odpowiadające jemu podgrupy z grupy kontrolnej. Różnice w relacjach między poszczególnymi klasami mają nieco bardziej skomplikowany charakter. Porównano wyniki ocen z zachowania oraz opinie pedagoga szkolnego z występowaniem problemu rodzinnego i okazało się, że na 41 uczniów biorących udział w eksperymencie 15-stu miało problem rodzinny, z tego 8 złe relacje w szkole i dodatkowo 11-stu ze złymi relacjami w szkole, ale bez problemu rodzinnego. Nie rozpatrywano złych relacji szkolnych jako kolejnej zmiennej niezależnej, bo w istocie stanowią one wynik oddziaływania środowiska szkolnego. **Ponieważ nie można znaleźć recepty na problemy rodzinne, to lepiej, aby to rodzice, dyrekcja szkoły i grono pedagogiczne mieli wpływ na środowisko szkolne.** Wpływ ten może przejawiać się między innymi w podjęciu właściwych działań ukierunkowanych przede wszystkim na zwiększenie świadomości rodziców oraz dyrekcji szkoły w kwestii doboru uczniów do klas. Wydaje się, że główną przyczyną zróżnicowanych relacji między klasami jest niewłaściwy sposób formowania klas pierwszych.

Cel teoretyczno-poznawczy koncentruje się na zdobyciu wiedzy na temat relacji interpersonalnych ukształtowanych pod wpływem działań dramowych związanych z interpretacją baśni.

Prowadzenie lekcji dramowych utwierdziło mnie w przekonaniu, że proces percepcji baśni ulega zmianom w dzisiejszych czasach. Uczniowie, wzorując się na baśniowych bohaterach, łatwiej rozumieli otaczający ich świat, mogli uwierzyć, że nie na zawsze pozostaje się Brzydkim kaczątkiem. Drama umożliwiła wychowankom przeżycie określonych problemów, poszukiwanie własnych rozwiązań i dokonywanie wyborów. Świadczą o tym poniższe przykłady.

Dostrzegłem, że podczas omawiania baśni pt. *Brzydkie Kaczątka* z wykorzystaniem dwóch technik dramowych: „wejścia w rolę” („role-play”) i wywiadu („gorące krzesło”) uczniom łatwiej było zrozumieć problemy, z którymi zmagał się jej bohater. Dzieci bardziej utożsamiały się z nim, łatwiej było im wejść w rolę tytułowego i pokrzywdzonego Kaczątka. Podobna sytuacja miała miejsce w trakcie analizy *Czerwonego Kapturka*. Dało się zauważyć, że gdy uczniowie wchodzili w rolę na przykład wilka, nie wstydzili się pokazywać ich negatywnych cech. Wówczas, jako prowadzący lekcje, zwracałem im uwagę na kwestię, że należy się wystrzegać negatywnych zachowań.

Często uczniowie słabsi w nauce, u których występowały też problemy rodzinne, lepiej wcielali się w role bohaterów baśniowych, szczególnie w położenie istot słabszych, pokrzywdzonych, „brzydkich kaczątek”, bowiem łatwiej było im wczuć się w ich położenie (Brzydkie kaczątka może kiedyś zostać pięknym łąbędziem, a trudno podziwiać okrutnego wilka) niż po tradycyjnych lekcjach, bo werbalne przekazy w dobie massmediów są mniej przekonujące niż ujęcie dramatyczne.

Analiza baśni *Brzydkie Kaczątka* pozwoliła mi zwrócić uwagę na problem odrzucenia przez grupę istot słabszych, szczególnie w czasach, w których dominuje współzawodnictwo i ztraca się wrażliwość emocjonalna dziecka. A zatem nie dziwi fakt, że najważniejsze dla dramy było „bycie w roli” stworzeń pokrzywdzonych.

Obserwując los Brzydkiego kaczątka, zamienionego w pięknego łąbędzia, dajemy dziecku nadzieję, że jego los też może się zmienić, niekoniecznie w wyniku niewłaściwego postępowania. Nie musi być bezwzględne, żeby odnieść sukces.

Przeprowadzone przeze mnie lekcje dramowe z wykorzystaniem baśni ukazały zmienione relacje odbioru tego gatunku epickiego w dzisiejszych czasach, w których ciągle podkreśla się problem rywalizacji, siły, wręcz przemocy. Słabsi czują się gorsi, podobnie jak Brzydkie Kaczątka.

Baśń jest „dramatem w miniaturze”, a więc działa bardziej niż tradycyjne jej streszczenie. Lepiej zatem działać na różne zmysły dziecka, w czym niewątpliwie pomaga drama, bo w niej zawarty jest element ruchu, mimiki i gestu.

Obserwując z kolei los Czerwonego Kapturka i wilka ukaranego za agresję, osiągamy efekt lęku przed karą za okrutne postępowanie (wilk wprawdzie zjadł babcię, osiągnął chwilowy sukces, ale ostatecznie został ukarany). Dziecko może też się zastanawiać, czy należy podziwiać i naśladować ludzi skutecznych, choć okrutnych.

Współistniejące okoliczności (bodźce zakłócające eksperyment) mogą nie pozostawać bez wpływu na skuteczność oddziaływania dramy ze względu na

obciążenia dzieci specyficznymi doświadczeniami rodzinnymi (np. rozwód rodziców, praca matki za granicą) czy osobowościowymi (np. nadpobudliwość dziecka), losowymi (np. dłuższy pobyt dziecka w sanatorium, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Czerwionce-Leszczynach, a co za tym idzie, udział w zajęciach rewalidacyjnych).

Słaby poziom istotności odpowiedzi na pytania *pretestu* początkowo wiązano z młodym wiekiem respondentów i problemami z trafną oceną swoich odczuć. Dzieci nie są zdolne do koncentrowania się na długich poleceniach tekstowych, do tego dochodzi słaby zasób słów. Przeważająca ilość odpowiedzi na pytania odbiegała znacznie od rozkładu normalnego. Jednakże, po eksperymencie, dla oceny skuteczności metody dramy z wykorzystaniem baśni utworzono rozkłady przyrostów badanych relacji odnoszące się do uzyskiwanych wyników w ankiecie *pretest*, na których wyniki skupiały się wokół trzech szczytów, i to niezależnie od grupy, płci czy problemu rodzinnego. Pozostał problem do rozstrzygnięcia: czy to był wpływ typu osobowości, inteligencji uczniów czy innego czynnika w przyszłych badaniach uzupełniających.

Przeprowadzone badania pilotażowe wykazały, że przynależność do danej klasy wpływa na poziom relacji, postaw/przekonań wychowanków. W badaniach oparto się o średnie arytmetyczne ze współczynników korelacji liniowej Pearsona utworzone dla uczniów z różnych klas, jako miernika podobieństwa. Najwyższe podobieństwo obserwuje się pomiędzy odpowiedziami uczniów w ramach tych samych klas. **Świadczy to o istotnym wpływie przynależności do danej klasy szkolnej na osobowość uczniów.**

Każda z metod pogłębionej analizy porównawczej prowadziła do wytypowania odrębnego zestawu kilku pytań, z przeznaczeniem do dalszej analizy. Traktując całościowo wytypowane w metodach pytania, wykazano, że drama oddziałuje w sposób znaczący na takie postawy jak: poczucie bezpieczeństwa, poczucie wsparcia, wyzbywanie się uraz oraz zmniejszenie obawy agresji. Poszczególne metody dostarczały zróżnicowanych informacji. Na przykład analiza kierunków diagnostyczności, w której wyznaczone stymulanty odpowiadały pozytywnym przekonaniom/postawom, zaś destymulanty–negatywnym, wykazała, że w obu grupach pytań nastąpiło wzmocnienie pozytywnych przekonań/postaw, do których należą: poczucie bezpieczeństwa, poczucie wsparcia oraz osłabienie negatywnych przekonań /postaw, takich jak: skupienie się na agresji, podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość.

Podczas analizy zmian relacji wykazano, że bodziec eksperymentalny hamuje tendencje spadkowe, pogłębia neutralne i sprzyja tendencjom wzrostowym. Metoda dramy w szczególny sposób radzi sobie z negatywnym wpływem problemów rodzinnych na poziom relacji. Przyrosty dodatnie dla dzieci z problemem rodzinnym w grupie eksperymentalnej były wyższe niż w grupie kon-

trolnej, zwłaszcza dla chłopców o najniższych poziomach początkowych. Relacje z rówieśnikami mogą być substytutem niedoborów w funkcjonowaniu rodziny. Za taką interpretacją przemawia fakt, że wychowawcy uczniów także nie dostrzegają związków problemów rodzinnych dziecka z zachowaniami w szkole. Drama pozwoliła dziecku bardziej otworzyć się, a przez to wychowanek był skłonny częściej uzewnętrzniać swoje problemy. **Metoda ta była przyczynkiem do rozpoczęcia procesu zmian w stosunku uczniów do samych siebie i do innych. Dzieci wymagałyby kontynuowania takich profilaktycznych działań.**

Brak problemu wprowadza element niepewności – może doprowadzić do pogorszenia dla niskich wartości początkowych (3–4 stena), dla wyższych wartości początkowych (5–6 stena) na odwrót. Element niepewności w grupie eksperymentalnej przekłada się na regres poziomu relacji w stosunku do grupy kontrolnej, gdy na przykład dziewczęta bez problemu rodzinnego osiągały gorsze wyniki. Nie brakowało także zaskakujących wniosków, co do przekonań/postaw. Niespodzianką okazał się większy stopień skupiania się na działaniach odwetowych oraz na agresji w grupie eksperymentalnej. Z jednej strony doszło tam do zmniejszenia się obawy agresji (*relacja Inni wobec mnie*), a z drugiej – do wzrostu skupiania się na niej (*relacja Ja wobec innych*). Wyjaśnienia tych przypadków można upatrywać w wystąpieniu szczególnych sytuacji w życiu klasy, do których badacz nie miał dostępu, lub takich, które nie ujawniły się w czasie badania, ponieważ nie były jego przedmiotem. Inne wyjaśnienie opiera się na podejściu psychologicznym. To, co wydaje się być regresem, może być dowodem na podjęcie przez dzieci próby ujawniania i uświadomienia sobie swoich problemów. Szybciej uzyskuje się rezultaty dowodzące skuteczności zastosowania dramy dla polepszenia relacji społecznych dzieci z grup bezproblemowych niż z grup z problemami. Jeżeli dziecko ma problem, to drama go otwiera na niego, i stąd u wychowanka poczucie regresu. Regres jest miarą tego, jak trudna jest sytuacja dziecka. Dziecko, które ma problemy, koncentruje się na dziś, a dziecko bez problemów – na wczoraj, dziś i jutro!

Efekt prowadzenia lekcji dramatycznych z wykorzystaniem baśni jako metody pedagogicznej jest uzależniony od istniejącego poziomu relacji interpersonalnych. Lekcje te wpływają silnie na zmianę relacji dla dzieci słabszych: dla dziewcząt od pierwszego do trzeciego stena, dla chłopców od pierwszego do szóstego stena. Dla dzieci o wyższym poziomie relacji prowadzenie takiego typu zajęć w celu osiągnięcia efektu dydaktycznego wydaje się bezcelowe.

Cel praktyczno-wdrożeniowy odnosi się do wykorzystania wiedzy płynącej z badań.

Doświadczenia autora związane z przygotowaniem i przeprowadzeniem przez niego eksperymentu skłaniają do sformułowania następujących postulatów:

- System rekrutacji do szkół podstawowych powinien przede wszystkim dążyć do uzyskania wyrównanego poziomu relacji interpersonalnych w różnych pierwszych klasach tej samej szkoły.
- Dla ewaluacji relacji interpersonalnych i związanych z nimi postaw i przekonań należy prowadzić cykliczne badania oparte na ograniczonej liczbie pytań najbardziej diagnostycznych.
- Efektywność ewaluacji można podnieść poprzez elektroniczny system ankietyzacji. Jest to narzędzie pozwalające uprościć budowę baz danych i ich analizę, szybko i cyklicznie identyfikować skalę problemów dotyczących postaw/przekonań i relacji, w sposób wygodny dla nauczyciela i ucznia.
- Należy dążyć do określenia metod identyfikacji grup społecznych na poziomie ogólnopolskim, uwzględniając lokalne środowiska pod kątem przydatności do prowadzenia badań naukowych (opis środowiska), jak również skutecznego podejmowania decyzji przez władze lokalne i państwowe.
- Wobec niskiego poziomu postaw, takich jak: poczucie wsparcia, poczucie bezpieczeństwa, wyzbywanie się uraz oraz podtrzymywania uraz poprzez złośliwość proponuje się rozważenie zastosowania dramy jako skutecznej metody wychowania. Eksperyment wykazał wysoki poziom istotności statystycznej oraz duże przyrosty nastawień pozytywnych. Zastosowana skala pomiarów (od 1 do 4) była podobna do dawnej skali ocen szkolnych, przy czym przyrost powyżej 0,5 punktu wskazywał na wyraźną poprawę. Dla ww. postaw przyrosty wynosiły odpowiednio: 0,5; 0,6; 0,9 i 0,8 punktu.

Problemy główne i hipotezy

Uczestniczenie uczniów klas trzecich w lekcjach dramowych z wykorzystaniem baśni wpływa na rozwój ich relacji interpersonalnych. Istnieje związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy lekcjami dramowymi a relacjami interpersonalnymi oraz współtworzącymi je relacjami: *Inni wobec mnie* i *Ja wobec innych*. Stwierdzono wzrost ich nastawień pozytywnych i spadek negatywnych. Najsłabszy wynik dotyczy relacji: *Ja wobec innych*, dla której poziom wnioskowania jest obniżony z powodu różnic wartości początkowej (por. tab. P.1). Wykazano wpływ płci oraz występowania problemu rodzinnego na wielkość zmian relacji. Dla obu zmiennych niezależnych zmiany te zależą od początkowego poziomu relacji. Wyższy wzrost nastawień pozytywnych i spadek negatywnych wskutek przeprowadzonych lekcji dramowych nastąpił w grupie chłopców, występowanie problemu rodzinnego odnotowano dla relacji: *Ja wobec innych* i *Inni wobec mnie*.

Wykazano także występowanie współzależności pomiędzy uczestniczeniem w lekcji dramowych a przekonaniami i postawami związanymi z relacjami inter-

personalnymi. Stwierdzono wzrost ich nastawień pozytywnych i spadek negatywnych. Niski poziom istotności statystycznej nastawień uczniów (odpowiedzi na pytania) i zróżnicowana liczba pytań odnoszących się do danego przekonania/postawy obniżyły poziom wnioskowania (por. Aneks tab. A7.17), oparte go na fragmentyzacji analizy obszarów. Wprowadzając metody taksonomiczne oparte na grupowaniu danych, uzyskano wyniki wskazujące na celowość prowadzenia lekcji dramowych dla następujących postaw i przekonań:

- wyzbywanie się uraz,
- skupienie się na działaniach odwetowych,
- skupienie się na agresji,
- podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie,
- podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia,
- podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość,
- poczucie wsparcia,
- poczucie bezpieczeństwa,
- obawa agresji.

Nie udało się udowodnić celowości prowadzenia lekcji dramowych dla następujących postaw i przekonań:

- brak wsparcia,
- wyzbywanie się plotkowania,
- wyzbywanie się złośliwości,
- wyzbywanie się agresji,
- wyzbywanie się działań opozycyjnych,
- wyzbywanie się działań odwetowych.

Największe zmiany wartości dotyczyły: poczucia bezpieczeństwa, wyzbywania się uraz, podtrzymywania uraz poprzez złośliwość. Jakość wnioskowania została oparta na spełnieniu kryteriów przyjętych metod badawczych oraz na zgodności kierunków i rozbieżności wartości początkowych nastawień (por. przewagi: Aneks tab. A7.16). Wśród postaw/przekonań, dla których wykazano nieznaczny wzrost ich poziomu należą: skupienie się na agresji, podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie, podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia, które także cechuje obniżona jakość wnioskowania. Wykazano wpływ płci oraz występowania problemu rodzinnego na wielkość zmian postaw i przekonań. Wyższy wzrost nastawień pozytywnych i spadek negatywnych wskutek przeprowadzonych lekcji dramowych nastąpił w grupie chłopców, występowanie problemu rodzinnego odnotowano dla połowy przekonań i postaw.

Odnosząc się do rezultatów międzynarodowych badań DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) dotyczących kluczowej kompetencji „Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie”, warto przytoczyć słowa pojawiające się w podsumowaniu tegoż raportu: „(...), uczniowie, którzy uczestniczą w zajęciach edukacyjnych teatru i dramy są bardziej empatyczni – wykazują troskę o innych i są bardziej zdolni do zmiany punktu widzenia. Są lepsi w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie ze stresem. Częściej są główną osobowością w klasie”²⁸⁵. Wyniki badań autora niniejszej pracy są porównywalne z przywołanym raportem DICE tylko w sposób pośredni, co ma związek z odmiennym przyjęciem zmiennych. Empatia uczniów łączy się, zdaniem piszącego, ze zmniejszeniem skupienia się na: działaniach odwetowych, agresji oraz wzrostem poczucia bezpieczeństwa. Troska o innych koreluje ze wzrostem poczucia wsparcia przy jednoczesnym zmniejszeniu podtrzymywania uraz poprzez brak wsparcia. Rozwiązywanie problemów można odnieść do zwiększenia wyzywania się uraz oraz zmniejszania skupiania się na agresji, natomiast radzenie sobie ze stresem do zmniejszenia podtrzymywania uraz poprzez złośliwość i obawy agresji.

²⁸⁵ *Kto rzuca kostką?*, dz. cyt., s. 44–46.

Bibliografia

- Adamek I.: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997.
- Aksman J.: *Wykorzystywanie polskich i międzynarodowych doświadczeń w innowacyjnym programie plastycznej edukacji wczesnoszkolnej (wnioski z pierwszego realizacji programu)*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2020, vol. XXXIII, nr 2, s. 131–148.
- Andersen Ch.A.: *Baśnie*. Przekład S.Beylin, J.Iwaszkiewicz. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1988.
- Andrzejczak H.: *Socjoterapeutyczne właściwości dramy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1994, nr 10, s. 26–27.
- Appelt K.: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2019, s. 259–301.
- Appelt K., s. Jabłoński: *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. W: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Red.nauk. A. Brzezińska, E. Hornowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007, s. 75–90.
- Awgulowa J., Świętek W.: *Inscenizacje w klasach I-IV*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1964.
- Awgulowa J.: *Dziecko widzimy i aktorem. Inscenizacje dla klas przedszkolnych, świetlic i domów dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979.
- Baluch A.: *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1996.
- Bardziejewska M.: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I.Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015, s. 345–377.
- Baśnie braci Grimm*. Przekład E.Bielicka, M.Tarnowski. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1989.
- Baśń*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 47.
- Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2004.
- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.

- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T.2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- Bezpieczeństwo*. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Red.nauk. M.Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 139.
- Birch A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Biuletyn Informacji Publicznej Urzędu Gminy i Miasta Czerwionka-Leszczyny*. Statystyki <https://bip.czerwionka-leszczyny.pl/statystyki/index.html>
- Bolton G.: *Drama as Education*. London: Longman, 1984.
- Bolton G.: *Drama for learning – Doroty Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, 1995.
- Bolton G.: *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR, 2011.
- Boryś W: *Baśń*. W: tegoż: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005, s. 22.
- Bronfenbrenner U.: *Two worlds of childhood*. New York: Russel Sage Foundation, 1970.
- Brun B.: *Zastosowanie baśni w psychoterapii*. W: B.Brun, E.W.Pedersen, M.Runberg: *Symbole Duszy*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski, 1995, s. 39–86.
- Caillouis R.: *Ludzie a gry i zabawy*. W: tegoż: *Żywioł i ład*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973, s. 297–462.
- Campbell.D. T., Stanley J. C.: *Experimental and quasi –experimental designs for research*. Boston, Mass: Houghton Mifflin, , 2008.
- Chęcińska U.: *Baśń jest gatunkiem pedagogicznym*. W: *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*. Red. U.Chęcińska. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2016, s. 7–10.
- Chrząszcz K.: *Istota i funkcja dramy*. „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 12, s. 18–21.
- Czerwińska A.: *Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowej*. „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2, s. 214–224.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.: *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2013.
- Dziedzic A., Gudro M.: *Drama w szkole podstawowej. Propozycje lekcji do podręczników Marii Nagajowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1998.
- Dziedzic A., Kozłowska E.W.: *Drama na lekcjach historii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E. : *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Dziedzic A.: *Drama a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 1999.
- Egoizm. W: *Słownik języka polskiego* T.1. Red. M. Szymczak. Warszawa: PWN, 1978, s. 517.
- Frączek A.: *Przesłanki i zasady modyfikacji agresywnego zachowania się*. W: *Polska myśl resocjalizacyjna*. Wybór tekstów. Oprac. K. Sawicka. Warszawa: Wydawnictwo UW, 1993.
- Frycie S.: *Baśń*. W: S.Frycie, M.Ziółkowska-Sobecka, W.Bojda: *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2007, s. 36–37.
- Gała A.: *Wychowywać przez baśń*. W: *W świecie dziecka*. Red. B.Lachowska, M.Grygielski. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 117–122.
- Gałązka A.: *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Chowanna”, tom jubileuszowy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, s. 145 – 158.
- Gogolin O., Szymik E.: *Drama. Wybrane aspekty edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcje – badania – wyniki*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, 2020.
- Grabiński T. *Metody statystycznej analizy porównawczej*. W: *Metody statystyki międzynarodowej*. Red. A. Zeliaś. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1988, s. 235–260.
- Grabiński T.: *Koncepcja badań efektywności procedur porządkowania liniowego*. „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1984, nr 181, s. 5–35.
- Grabiński T.: *Metody określania charakteru zmiennych w wielowymiarowej analizie porównawczej*. „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1985, nr 213, s. 35–63.
- Grabiński T.: *Wydymus S., Zeliaś A.: Z badań nad metodami predykcji brakujących informacji*. „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1979, nr 114, s. 31–60.
- Greń J.: *Statystyka matematyczna. Modele i Zadania*, Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
- Gudro-Homicka M.: *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychowaniu i biblioterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2015.
- Gudzik A.: *Czerwionka. Zarys monograficzny*, Czerwionka-Leszczyń: FHU Węgłoton, 2017.

- Hamer H. : *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Veda, 1994.
- Hornowska E.: *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar, 2007, s. 136.
- Hryniewicka K.: *Baśń w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2019.
- https://katowice.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_slaskie/portrety_gmin/powiat_rybnicki/gmina_czerwionka-leszczyny.pdf
- Huizinga J.: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Czytelnik, 1985.
- Hurlock B.E.: *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński L.: *Filozofia wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Juszyk S.: *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. T. I. *Badania ilościowe. Podręcznik dla studentów zarządzania sportem, turystyką, gastronomią i hotelarstwem oraz wychowania fizycznego*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, 2001.
- Kamiński A.: *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa?*. W: *tegoż: Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 231–238.
- Konieczna E.: *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2005.
- Kopik A.: *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*. T.1. Red. Z.Ratajek, P.Biłous. Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, 2004, s. 177–183.
- Kovács H., Kaltenthaler B.: *Moje dziecko uczy się poprzez zabawę*. Kielce: Jedność, 2008.
- Książek-Szczepanikowa A.: *Od „pełnienia roli” do twórczej aktywności licealisty*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M.Kwiatkowska-Ratajczak i S.Wysłouch. Poznań: UAM, 1998, s. 219–236.
- Kto rzuca kostką? Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.
- Latoch-Zielińska M.: *Edukacja teatralna we współczesnej szkole*. W: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*. Red. B. Myrdzik. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 31–46.

- Latoch-Zielińska M.: *Warsztaty teatralno-literackie w praktyce szkolne*. W: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*. Red. B. Myrdzik. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 47–62.
- Lekcje odmieniania rzeczywistości: Przewodnik DICE po udokumentowanych praktykach edukacyjnych zastosowań dramy*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.
- Leszczyński G.: *Baśń, bajka magiczna*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka i G. Leszczyński. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2002, s. 31–33.
- Leyen F. von der: *Mit i baśń*. „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 1, s. 293–309.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J.: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4–6*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Machulska H.: *Przewodnik po dramie*. „Drama” 2002/2003, z. 44, 5–11.
- Maczak A.: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Metoda edukacji. Informacje w pigułce*. Dostępne online: www.drama.edu.pl/drama.metoda.php [data dostępu: 20.09.2013].
- Milczarek-Pankowska K.: *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka” 1986, nr 1 (231), s. 34–38.
- Milczarek-Pankowska K.: *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Miller R.: *Zrozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1968, nr 3, s. 129–147.
- Muszyński H.: *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- Myers D.G.: *Psychologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.
- Myrdzik B.: *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*. W: *Wokół szkoły i nauczyciela. Skrypt dla studentów filologii polskiej*. Red. H. Wiśniewska i J. Lisiecki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.
- Nowak J.: *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. T.1. Red. nauk. M. Magda-Adamowicz i I. Kopaczyńska. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 76–87.

- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Odwet. W: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo WILGA, 1996, s. 669.
- Oeszlager B.: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia, samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Ogłóza E., Polański E., Szymik E. : *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1997.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Bogactwo i złożoność światów społecznych współczesnego dziecka*. W: B. Dymara, E. Ogrodzka-Mazur: *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 67–87.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Nabywanie przez dziecko kompetencji komunikatywnych w czasie zabaw tematycznych* W: *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 239–253.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Szkoła twórcza, czyli wychowanie jako doświadczanie świata przez dziecko*. W: B. Dymara, E. Ogrodzka-Mazur: *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Cieszyn – Bielsko-Biała – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 53–60.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Zabawy parateatralne w klasach I-III jako stymulatory rozwoju możliwości twórczych dziecka*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, 1996.
- Okoń W.: *Altruizm*. W: tegoż: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 26.
- Okoń W.: *Proces wychowania*. W: tegoż: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998., s. 315.
- Okoń W.: *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Olechnicki K., Załęcki P.: *Tolerancja*. W tychże: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC, 1997, s. 227.
- Ostrowska U.: *Relacje interpersonalne w edukacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.V. Red.nauk. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 179–191.
- Pankowska K.: *Czym jest drama?* „Plastyka w Szkole” 1987, nr 2, 75–78.

- Pankowska K.: *Drama – zabawa i myślenie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990.
- Pankowska K.: *Drama. Konteksty teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Pankowska K.: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Pankowska K.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
- Perrault Ch. : *Najpiękniejsze baśnie, najwięksi bajkopisarze*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1992.
- Pieter J.: *Przekonania*. W tegoż: *Słownik psychologiczny*. Katowice: Wydawnictwo J.E.Pieter, 2000, s. 269.
- Pruszkowska A.: *Drama i teatr – czy to krewniacy?* „Drama” 2006, z. 51, s. 3–5.
- Pruszkowska A.: *Informacje o poradniku*. „Drama” 1992, z. 1, s. 1–6.
- Pruszkowska A.: *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie stosowania dramy*. „Drama” 1997, z. 24, s. 3–4.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G.: *Psychologia rozwojowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Przewodnik DICE po udokumentowanych praktykach edukacyjnych zastosowań dramy*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.
- Psychologia akademicka: podręcznik*. T.2. Red.nauk. J.Strelau, D.Doliński. Gdańsk, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. T.1. *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. T.2. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Pułka J., Wysocka E.: *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2018.
- Reber S.A., Reber S.E.: *Akceptacja*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005, s. 33.
- Reber S.A., Reber S.E.: *Obojętność*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2005, s. 453–454.
- Reber S.A., Reber S.E.: *Odrzucenie*. W: tychże: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2005, s. 467.
- Renikowa W.: *Wychowanie teatralne*. W: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*. Red. I. Wojnar, W. Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1990, s. 111–131.

- Roine E.: *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*. Opole: Wydawnictwo Kontakt, 1994.
- Romanowska-Łakomy H.: *Droga do człowieczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo A, 2001.
- Rowid H.: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1958.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. (Dz.U. RP z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. z 24 lutego 2017 r. poz. 356), załącznik nr 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*.
- Rutka W.: *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 2(24), s. 27–43.
- Rybotycka L.: *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- Rzęsikowski S.: *Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Cz. 1. *O sztuce teatru w kontekście potrzeb edukacji polonistycznej*. Kraków: Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1992.
- Rzęsikowski S.: *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Cz. 2. *Formy teatralne na gruncie szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1992.
- Rzęsikowski S.: *Kształcenie kulturalne w szkole podstawowej*. „Język Polski w Szkole dla klas IV – VIII” 1995/96, z. 6, s. 48–51.
- Rzęsikowski S.: *Sztuka teatru w edukacji polonistycznej*. W: A. Marzec, S. Rzęsikowski: *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1994, s. 16–24.
- Samulczyk-Pawluk T.: *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.

- Schaffer R.H.: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Sierotwiński S.: *Baśń*. W tegoż: *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 39.
- Sillamy N.: *Poczucie bezpieczeństwa*. W tegoż: *Słownik psychologii*. Katowice: Wydawnictwo Książnica, 1994, s. 210.
- Skura M., Lisicki M.: *Na progu. Ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014.
- Sokołowska K., M. Sylburski: *Przekonania. Stereotypy. Nawyki. Ich wpływ na nasze życie*. Warszawa: Difin, 2016.
- Stefańska-Klar R.: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T.2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 130–162.
- Styk M.B.: *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866–1918*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Sulek A.: *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1983.
- Sulek A.: *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- Szaciło T.: *Przekonania*. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1967.
- Szafrańska K.: *Drama dla osób niepełnosprawnych*. „Kultura i Edukacja” 2012, nr 2, s. 46–69.
- Szczęsna H.: *Rozwój moralny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006., s. 495–497.
- Sztobryn S.: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. T.1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 1–77.
- Szulc Z.: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1969.
- Szymik E.: *Drama w procesie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce i w Czechach (pedagogiczne studium porównawcze)*. Cieszyn: Oficyna Drukarsko-Wydawnicza AKANT, 2016.
- Szymik E.: *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Szymik E.: *Gry dramatyczne formą kształcenia sprawności językowej uczniów*. „Język Polski w Szkole dla klas IV-VIII” 1993/4, z. 1–2, s. 52–64.

- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Śliwerski B.: *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy*. W: *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*. T.1. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2007, s. 25–76.
- Tatarowicz J.: *Edukacja „antyagresywna”. Cz. II: Drama zamiast dramatu*. „Drama” 1994, z. 10, s. 5–7.
- Thomas-Cottingham A.: *Psychologia dla każdego*. Ożarów Mazowiecki: Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk, 2007.
- Tolkien J.R.R.: *Drzewo i liść oraz MYTHOPEIA*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
- Touraine A.: *Mysleć inaczej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2011.
- Trzebiński J.: *Raport końcowy z realizacji programu badań*. Dostęp online: www.assitej.pl/wp-content/uploads/2010/12/RAPORT-Trzebinski.pdf [data dostępu: 20.09.2013].
- Tychmanowicz A.: *Baśnie w wychowaniu i terapii dziecka*. W: *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Red. K.Kusiak, I.Nowakowska-Buryła, R.Stawinoga. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 422–429.
- Tychmanowicz A.: *Dawno, dawno temu... O roli baśni w wychowaniu i edukacji*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2018, vol. 3, s. 101–111.
- Tyszkowa M.: *Baśń i jej recepcja przez dzieci*. W: *Baśń i dziecko*. Wstęp, wybór i oprac. Halina Skrobiszewska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1978, s. 134–152.
- Uraza. W: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo WILGA, 1996, s. 1186.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Way B.: *Development through Drama*. New York: Humanity Books, 1998.
- Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Wiechowicz A., Z.: *Poradnik dla wychowawców świetlic szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1971.
- Wierzbińska U.: *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Wiśniakowska L.: *Altruizm*. W: *też: Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 13.

- Witerska K.: *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2010.
- Wortman S.: *Baśń w literaturze i życiu dziecka. Co i jak opowiadać?* Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1958.
- Wróblewska J.: *Drama – rozwój i potencjał metody*. „Argumenta Historica. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne” 2014, nr 1, s. 161–170.
- Wsparcie. W: *Wielki słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018, s. 361.
- Współdziałanie. W: *Nowy leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 1950.
- www.facylitacja.com/facylitacja/czy-moge-byc-facylitatore.html [dostęp: 23.09.2013].
- Wychowanie. W: *Pedagogika: Leksykon PWN*. Red. B. Milerski i B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 274–275.
- Wysocka E., Góźdź J.: *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu – wersji dla uczniów szkoły podstawowej klas I-III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011, s. 56–63.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A.: *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin, 2015.
- Ziemska M.: *Wprowadzenie*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 5–19.
- Złośliwość. W: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo WILGA, 1996, s. 1364.

Streszczenie

Eugeniusz Szymik

Dramowa interpretacja baśni w kontekście kształtowania relacji interpersonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Celem niniejszej książki jest próba odpowiedzi na pytanie, czy dramowa interpretacja baśni może kształtować właściwe relacje interpersonalne uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Z zestawu książek adresowanych do młodego czytelnika do działań dramatycznych wybrano baśnie. Uczyniono tak ze względu na obecność tego gatunku literackiego w podstawie programowej w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. Lekcje z baśniami dostarczają wychowankom silnych przeżyć emocjonalnych, gdyż podczas ich trwania uczniowie nie tylko słuchają treści utworu, ale także opowiadają, wyrażają swoje emocje. Emocji dostarcza również drama, która jest metodą dydaktyczno-wychowawczą o wieloaspektowym wymiarze. Uczy i rozwija poprzez aktywność, pobudza wyobraźnię oraz skłania do działania wszystkich uczestników zajęć. Pozwala na twórcze rozwiązanie problemów czy zniwelowanie braków pewnych umiejętności społecznych, np. w zakresie komunikacji interpersonalnej. Ponadto rozwija empatię oraz pomaga uczniom lepiej zrozumieć innych.

Książka składa się z pięciu rozdziałów, z których trzy pierwsze mają charakter teoretyczny, a dwa pozostałe empiryczny.

W rozdziale pierwszym autor charakteryzuje dramę jako metodę pracy wychowawczej. W początkowej partii przybliża teorię dramy, przechodząc do wariorów wychowawczych tej metody, następnie omawia techniki dramatowe, w końcowej partii natomiast – związki dramy z teatrem.

W rozdziale drugim zarysowuje zagadnienie dotyczące baśni i jej dramatowej interpretacji. Przedstawia baśń w ujęciu literaturoznawczym i pedagogicznym, a także zamieszcza przykłady jej dramatowej interpretacji.

Rozdział trzeci dotyczy kształtowania relacji interpersonalnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Przybliżono w nim edukację wczesnoszkolną jako nowy etap w życiu dziecka, scharakteryzowano wybrane aspekty rozwoju dziecka w tym wieku oraz omówiono specyfikę jego relacji interpersonalnych w kontekście przekonań i postaw. Wskazano, że relacje interpersonalne wyrażają się

w zależności od charakteru przekonań dwukierunkowo: *Inni wobec mnie i Ja wobec innych*.

W rozdziale czwartym autor prezentuje założenia metodologiczne badań własnych. W przeprowadzonych badaniach za najbardziej przydatną uznano metodę eksperymentu pedagogicznego, opartą o technikę grup równoległych (grupy kontrolnej i eksperymentalnej).

W rozdziale piątym, zamykającym całość rozważań, Eugeniusz Szymik dokonuje analizy i interpretacji uzyskanych wyników dotyczących wpływu dramowej interpretacji baśni na kształtowanie relacji interpersonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W tym celu wykorzystano wyniki szeregu metod analitycznych, zbudowanych na zróżnicowanych założeniach, umożliwiając ocenę przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego w różnych perspektywach.

Przeprowadzone badania wykazały, że w przypadku lekcji przeprowadzonych w ramach edukacji polonistycznej w klasach I-III szkoły podstawowej posługiwanie się metodą dramy daje możliwość zmiany nie tylko postaw uczniów, czyli ich myśli, uczuć i zachowań, ale także szerzej – ich relacji interpersonalnych oraz zdolności rozumienia, analizowania i rzeczywistego odczuwania problemów, z którymi borykają się bohaterowie znanych baśni. Określono także wpływ płci oraz występowania problemu rodzinnego na wielkość zmian relacji.

Summary

Eugeniusz Szymik

Drama interpretation of fairy tales in the context of developing interpersonal relations among early school education pupils

The purpose of this book is an attempt to answer the question whether drama interpretation of fairy tales can develop proper interpersonal relations among early school education pupils.

Fairy tales were selected for drama activities from a set of books addressed to young readers. This was done due to the presence of this literary genre in the core curriculum in Polish early school education. Classes with fairy tales provide the pupils with strong emotional experience, because the children not only listen to the content of the fairy tale, but they also tell stories and express their emotions. Drama, which is a didactic and educational method with a multifaceted dimension, also provides emotions. It teaches and develops through activity, stimulates imagination and encourages all participants to act. It helps to think of creative solutions to problems or eliminate deficiencies in certain social skills, e.g. in the field of interpersonal communication. It develops empathy in the pupils and helps to better understand others. The book consists of five chapters, the first three of which are theoretical and the other two are empirical.

In the first chapter, the author describes drama as a method of educational work. First, he talks about the theory of drama and the educational values of this method, then he discusses the drama techniques, and finally he explains the relationship between drama and theatre.

In the second chapter, he outlines the concept of the fairy tale and its drama interpretation. He presents a fairy tale in literary and pedagogical terms, as well as provides examples of its drama interpretation.

The third chapter is about developing interpersonal relationships of a child at an early school age. It presents early childhood education as a new stage in a child's life, describes selected aspects of a child's development at this age and discusses the specificity of his or her interpersonal relations in the context of beliefs and attitudes. What is emphasised is that interpersonal relations are expressed in two directions depending on the nature of beliefs: *People's attitudes towards me* and *My attitude towards other people*.

In the fourth chapter, the author presents the methodological assumptions of his own research. In the research, the method of conducting a pedagogical experiment based on the technique of parallel groups (control group and experimental groups) proved to be the most useful.

In the fifth chapter, which concludes all the considerations, Eugeniusz Szymik analyses and interprets the results referring to the influence of the drama interpretation of fairy tales on the development of interpersonal relationships of a child at an early school age. For this purpose, the results of a number of analytical methods were used that were built on various assumptions, making it possible to evaluate the pedagogical experiment from various perspectives.

The research shows that in the case of Polish language classes in grades 1–3 of primary school, the drama method provides the option to change not only the attitudes of the pupils, i.e. their thoughts, feelings and behaviour, but also their interpersonal relationships and the ability to understand, analyse and actually feel the problems faced by the protagonists of famous fairy tales. In addition, the influence of a gender and the family problem occurrence on the magnitude of the change was determined.

Spis tabel

Tab. II.1.	Przykłady zastosowań technik dramowych w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej dla rozwiązywania wybranych problemów.....	88
Tab. IV.1.	Przekonania/postawy związane z innymi ludźmi	114
Tab. IV.2.	Wykaz pytań w kwestionariuszu ankietowym.....	115
Tab. IV.3.	Identyfikatory bazowych zbiorów danych EA, EB, KA, KB wraz z liczbą uczniów	123
Tab. IV.4.	Wykaz grup uczniów (wyjściowych i zagregowanych)	123
Tab. IV.5.	Przykładowe elementy tabel zamieszczonych w aneksie statystycznym	124
Tab. IV.6.	Poziom relacji interpersonalnych w badaniu pilotażowym.....	126
Tab. IV.7.	Poziom relacji interpersonalnych wg roczników	127
Tab. IV.8.	Struktura macierzy danych w badaniu pilotażowym	128
Tab. IV.9.	Struktura macierzy współczynników korelacji liniowej w badaniu pilotażowym.....	128
Tab. IV.10.	Przykładowe dane i wyznaczone na ich podstawie współczynniki korelacji pomiędzy udzielonymi odpowiedziami w badaniu pilotażowym.....	129
Tab. IV.11.	Mierniki podobieństwa odpowiedzi udzielonych przez uczniów badanych klas.....	130
Tab. IV.12.	Wielkość próby w zależności od wielkości populacji generalnej w losowaniu prostym przy różnym poziomie istotności α oraz różnym rzędzie precyzji d.....	132
Tab. IV.13.	Liczba współczynników korelacji na podstawie których oszacowano podobieństwo odpowiedzi uczniów.....	132
Tab. IV.14.	Początkowe wartości stenów dla relacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.....	136
Tab. IV.15.	Problemy rodzinne a początkowy poziom relacji interpersonalnych w badanych grupach	137
Tab. IV.16.	Problemy rodzinne uczniów a złe relacje w środowisku szkolnym.....	138
Tab. IV.17.	Porównanie oceny z zachowania ze średnim poziomem postaw/przekonań.....	139
Tab. IV.18.	Forma zapisu przekonań/postaw przyjęta do analizy w niniejszej pracy	144

Tab. IV.19. Test istotności Kendalla	145
Tab. IV.20. Suma podobnych odpowiedzi sędziów kompetentnych dotyczących powiązań pytań z przekonaniami/postawami.....	146
Tab. IV.21. Analiza różnic odpowiedzi udzielonych na porównywane pytania.....	152
Tab. IV.22. Ustalanie charakteru zmiennych na podstawie macierzy korelacji	154
Tab. IV.23. Krytyczne wartości współczynników korelacji w teście t-Studenta.....	156
Tab. IV.24. Koniunkcje grup głównych wraz z modułami (podgrupami)...	159
Tab. IV.25. Liczebności uczniów w porównywanych grupach.....	161
Tab. IV.26. Przykład eliminacji odpowiedzi skrajnych	163
Tab. IV.27. Przykład porównania poziomu istotności opartego na teście t-Studenta	164
Tab. V.1 Średnie z odpowiedzi na pytania ankiety w przekroju różnych grup	170
Tab. V.2. Metoda sumy rang w metodzie modułów różnic średnich.....	177
Tab. V.3. Kierunki diagnostyczności pytań a przekonania/postawy	180
Tab. V.4. Rozkład odpowiedzi wskazujących na lepsze wyniki w grupach	185
Tab. V.5. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >99%	193
Tab. V.6. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >95%	194
Tab. V.7. Wyniki analizy różnic średnich przy pomocy testu t-Studenta na poziomie ufności >90%	195
Tab. V.8. Średni przyrost poziomów relacji uzyskany dla wszystkich badanych.....	209
Tab. V.9. Średni przyrost poziomów relacji z uwzględnieniem zakłóceń eksperymentalnych	209
Tab. V.10. Zależność zmian relacji dla uczniów z problemami w skali punktowej.....	210
Tab. V.11. Zależność zmian relacji dla uczniów z problemami w skali stenowej.....	211
Tab. V.12. Zmiany relacji wg zmiennych niezależnych	213
Tab. V.13. Wskaźnik przyrostów dodatnich i ujemnych	214

Tab. A1.1. Rozkłady odpowiedzi uczniów na pytania kwestionariusza w przekroju grup wyjściowych EA, EB, KA oraz KB.....	258
Tab. A1.2. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z30 oraz Z15 w przekroju grup wyjściowych.....	259
Tab. A1.3. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z21 oraz Z4 w przekroju grup wyjściowych.....	260
Tab. A1.4. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z36 oraz Z50 w przekroju grup wyjściowych.....	261
Tab. A1.5. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z25 oraz Z13 w przekroju grup wyjściowych	262
Tab. A1.6. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z17 oraz Z29 w przekroju grup wyjściowych.....	263
Tab. A1.7. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z10 oraz Z44 w przekroju grup wyjściowych.....	264
Tab. A1.8. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z23 oraz Z34 w przekroju grup wyjściowych.....	265
Tab. A1.9. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z40 oraz Z47 w przekroju grup wyjściowych.....	266
Tab. A1.10. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z53 oraz Z8 w przekroju grup wyjściowych.....	267
Tab. A1.11. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z31 i Z19 w przekroju grup wyjściowych	268
Tab. A1.12. Moduły różnic średnich (MRS) oraz ich kategoryzacje	269
Tab. A4.1. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet – formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), alfabetyczna kolejność zmiennych.....	282
Tab. A4.2. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda.....	283
Tab. A4.3. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), zmodyfikowana kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda.....	284
Tab. A4.4. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), alfabetyczna kolejność zmiennych.....	285
Tab. A4.5. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda.....	286

Tab. A4.6. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), zmodyfikowana kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda	287
Tab. A5.1. Wyniki ankiety dla metody sędziów kompetentnych, gdzie postawom/przekonaniom przypisano numery pytań Kwestionariusza	289
Tab. A5.2. Dane dla obliczenia Współczynnika zgodności Kendalla (1 – dokonano przypisania pytania do postawy/przekonania, 0 – nie)....	290
Tab. A6.1. Dane wynikowe uzyskane zgodnie z wytycznymi <i>Kwestionariusza</i> dotyczących uczniów.....	292
Tab. A7.1. Przyrosty różnic średnich w grupie eksperymentalnej i kontrolnej	293
Tab. A7.2. Różnica przyrostów różnic między średnimi grupy eksperymentalnej i kontrolnej.....	295
Tab. A7.3. Wyłanianie odpowiedzi skrajnych z wykorzystaniem reguły 2 σ	296
Tab. A7.4. Wpływ wykluczenia E 10 na zasadność statystyczną różnic przy średnim poziomie ufności	297
Tab. A7.5. Wpływ wykluczenia na zasadność statystyczną różnic przy $\alpha=0,1$	298
Tab. A7.6. Prawdopodobieństwo różnic średnich na podstawie testu t-Studenta dla wybranych przedziałów ufności	299
Tab. A7.7. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla poczucia wsparcia	301
Tab. A7.8. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla poczucia bezpieczeństwa.....	302
Tab. A7.9. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla braku wsparcia	303
Tab. A7.10. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla obawy agresji..	304
Tab. A7.11. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla wyzbywania się uraz.....	305
Tab. A7.12. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla skupiania się na działaniach odwetowych	306
Tab. A7.13. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla skupienia się na agresji	307
Tab. A7.14. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla podtrzymywania uraz poprzez brak wsparcia i ignorowanie	308
Tab. A7.15. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla podtrzymywania uraz poprzez złośliwość.....	309
Tab. A7.16. Weryfikacja problemów badawczych i hipotez	310
Tab. A7.17. Zmiany wartości dla postaw i przekonań w oparciu o ilość istotnych statystycznie pól.....	311
Tab. A8.1. Dane mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów podczas eksperymentu.....	312

Spis rysunków

Rys. I.1.	Sfery osobowości	18
Rys. I.2.	Klasyfikacja poziomów dramy według Gavina Boltona	56
Rys. IV.1.	Przebieg badań eksperymentalnych	112
Rys. IV.2.	Przekroje analizy porównawczej odpowiedzi uczniów	148
Rys. IV.3.	Przykład tworzenia modułów w analizie badania różnic średnich	158
Rys. V.1.	Kierunki diagnostyczności pytań a przekonania/postawy	183
Rys. V.2.	Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji interpersonalnych	215
Rys. V.3.	Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji Ja wobec innych	216
Rys. V.4.	Rozkład procentowy dla wskaźnika przyrostów ujemnych i dodatnich w zakresie relacji Inni wobec mnie	216
Rys. V.5.	Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na płeć	217
Rys. V.6.	Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na problem rodzinny	217
Rys. V.7.	Względna suma przyrostów ujemnych i dodatnich dla relacji interpersonalnych ze względu na ocenę z zachowania	218
Rys. V.8.	Zmiana relacji interpersonalnych dla dziewcząt w zależności od ich poziomu początkowego	219
Rys. V.9.	Zmiana relacji interpersonalnych dla chłopców w zależności od ich poziomu początkowego	219
Rys. V.10.	Zmiana relacji interpersonalnych dla dzieci obciążonych problemami rodzinnymi w zależności od ich poziomu początkowego ..	220
Rys. V.11.	Zmiana relacji interpersonalnych dla dzieci bez problemów rodzinnych w zależności od ich poziomu początkowego	220
Rys. A2.1.	Wykresy kołowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach EA oraz EB	273
Rys. A2.2.	Wykresy kołowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach KA oraz KB	274
Rys. A2.3.	Wykresy profilowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach EA oraz EB	275
Rys. A2.4.	Wykresy profilowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach KA oraz KB	276
Rys. A3.1.	Diagramy Warda dla odpowiedzi na pytania udzielone przez różne grupy uczniów	278

A.1. Dane źródłowe

W tab. A1.1 zamieszczono rozkłady odpowiedzi uczniów na pytania zawarte w kwestionariuszu w przekroju 4 grup wyjściowych:

- Grupa eksperymentalna przed eksperymentem [EA]
- Grupa eksperymentalna po eksperymencie [EB]
- Grupa kontrolna przed eksperymentem [KA]
- Grupa kontrolna po eksperymencie [KB]

Pytania ułożone są wg malejących wartości średnich ogólnych (dla uczniów ze wszystkich 4 grup) z udzielonych odpowiedzi wyznaczonych z wykorzystaniem skali szkolnych ocen (NIE=2; raczej nie=3; raczej tak=4; TAK=5). W tab. A1.1 podano także wartości średnich grupowych EA, EB, KA oraz KB.

Warianty udzielonych odpowiedzi sformatowano kolorami przyjmując kolor czerwony dla wariantów oznaczonych cyfrą 5 (TAK), odcienie koloru pomarańczowego – dla wariantów środkowych (3 i 4) oraz kolor zielony dla wariantu oznaczonego cyfrą 1 (NIE).

Rozkłady odpowiedzi zawartych w tab.A1.1 zilustrowano przy pomocy diagramów zamieszczonych w tab. A1.2-A1.11. W każdej z tych tabel znajduje się po 8 wykresów, Pokazują one rozkłady odpowiedzi dla 2 sąsiadujących ze sobą pytań kwestionariusza w każdej grupie wyjściowej EA, EB, KA oraz KB. Porównanie sąsiadujących ze sobą wykresów pokazuje zmiany jakie zachodzą w odpowiedziach uczniów z różnych grup.

Tab. A1.1. Rozkłady odpowiedzi uczniów na pytania kwestionariusza w przekroju grup wyjściowych EA, EB, KA oraz KB

EA	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
NIE	1	2	1	3	2	2	2	2	1	7	4	4	7	9	10	6	3	8	8	12
raczej nie	3	2	4	4	3	3	6	6	9	11	7	7	10	5	9	9	12	10	10	7
raczej tak	8	5	10	11	11	11	9	9	9	4	8	7	4	5	3	5	7	4	4	1
TAK	11	14	8	5	7	7	6	6	4	1	3	5	2	4	1	3	1	1	1	3
Średnia	4,3	4,3	4,1	3,8	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	3,0	3,5	3,6	3,0	3,2	2,8	3,2	3,3	2,9	2,9	2,8

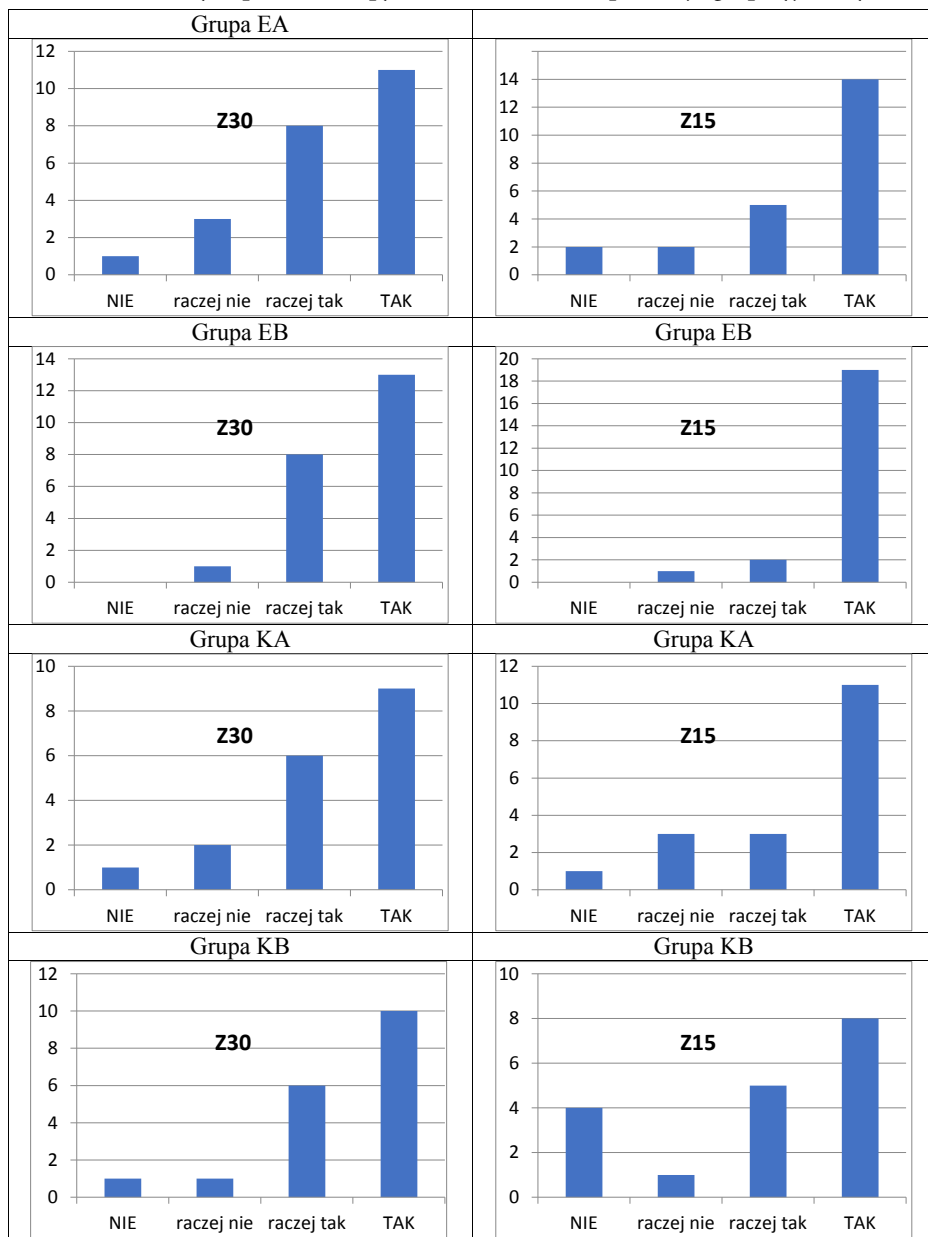
EB	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
NIE	0	0	3	0	1	2	3	1	0	4	2	4	12	8	6	7	14	4	7	14
raczej nie	1	1	4	2	1	7	7	6	7	11	6	7	7	4	9	6	6	15	9	3
raczej tak	8	2	6	15	7	8	7	7	12	2	8	6	2	5	2	5	2	1	4	2
TAK	13	19	9	5	13	5	5	8	3	5	6	5	1	5	5	4	0	2	2	3
Średnia	4,5	4,8	4,0	4,1	4,5	3,7	3,6	4,0	3,8	3,4	3,8	3,5	2,6	3,3	3,3	3,3	2,5	3,0	3,0	2,7

KA	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
NIE	1	1	2	0	0	3	4	3	5	6	4	5	6	6	7	7	5	4	12	10
raczej nie	2	3	0	0	7	2	2	2	1	1	3	8	3	5	4	6	1	8	3	3
raczej tak	6	3	5	10	5	7	3	9	4	1	9	4	1	2	0	2	6	4	2	3
TAK	9	11	11	8	6	6	9	4	8	10	2	1	8	5	7	3	6	2	1	2
Średnia	4,3	4,3	4,4	4,4	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,5	3,1	3,6	3,3	3,4	3,1	3,7	3,2	2,6	2,8

KB	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
NIE	1	4	2	1	3	3	2	5	4	0	4	3	4	5	4	5	6	3	5	9
raczej nie	1	1	1	2	3	2	5	3	5	2	3	5	3	7	6	2	1	10	1	1
raczej tak	6	5	5	9	9	5	3	4	6	6	4	5	2	1	0	7	6	5	10	6
TAK	10	8	10	6	3	8	8	6	3	10	7	5	9	5	8	4	5	0	2	2
Średnia	4,4	3,9	4,3	4,1	3,7	4,0	3,9	3,6	3,4	4,4	3,8	3,7	3,9	3,3	3,7	3,6	3,6	3,1	3,5	3,1
Ogółem	4,4	4,4	4,2	4,1	4,0	3,9	3,8	3,8	3,7	3,6	3,6	3,5	3,3	3,3	3,3	3,3	3,2	3,1	3,0	2,8

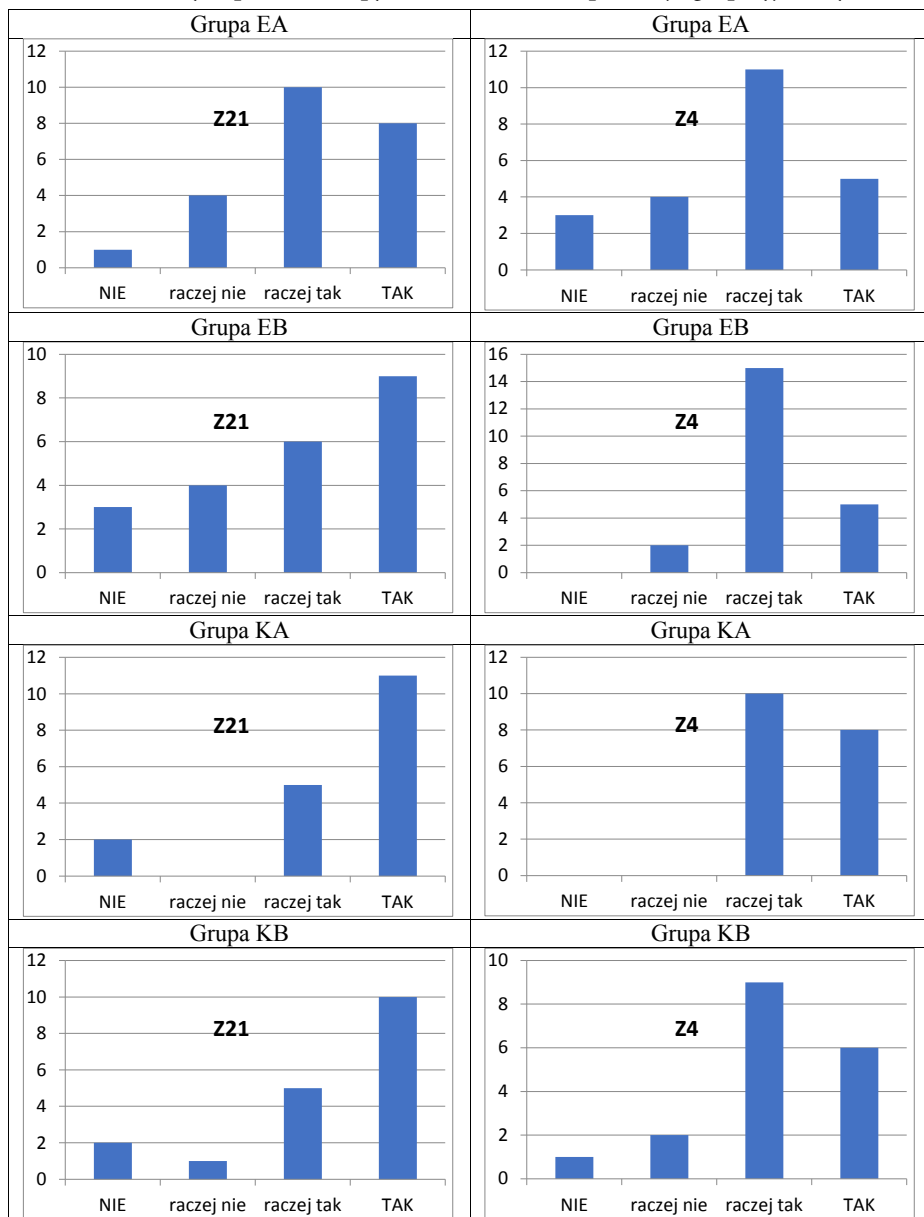
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.2. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z30 oraz Z15 w przekroju grup wyjściowych



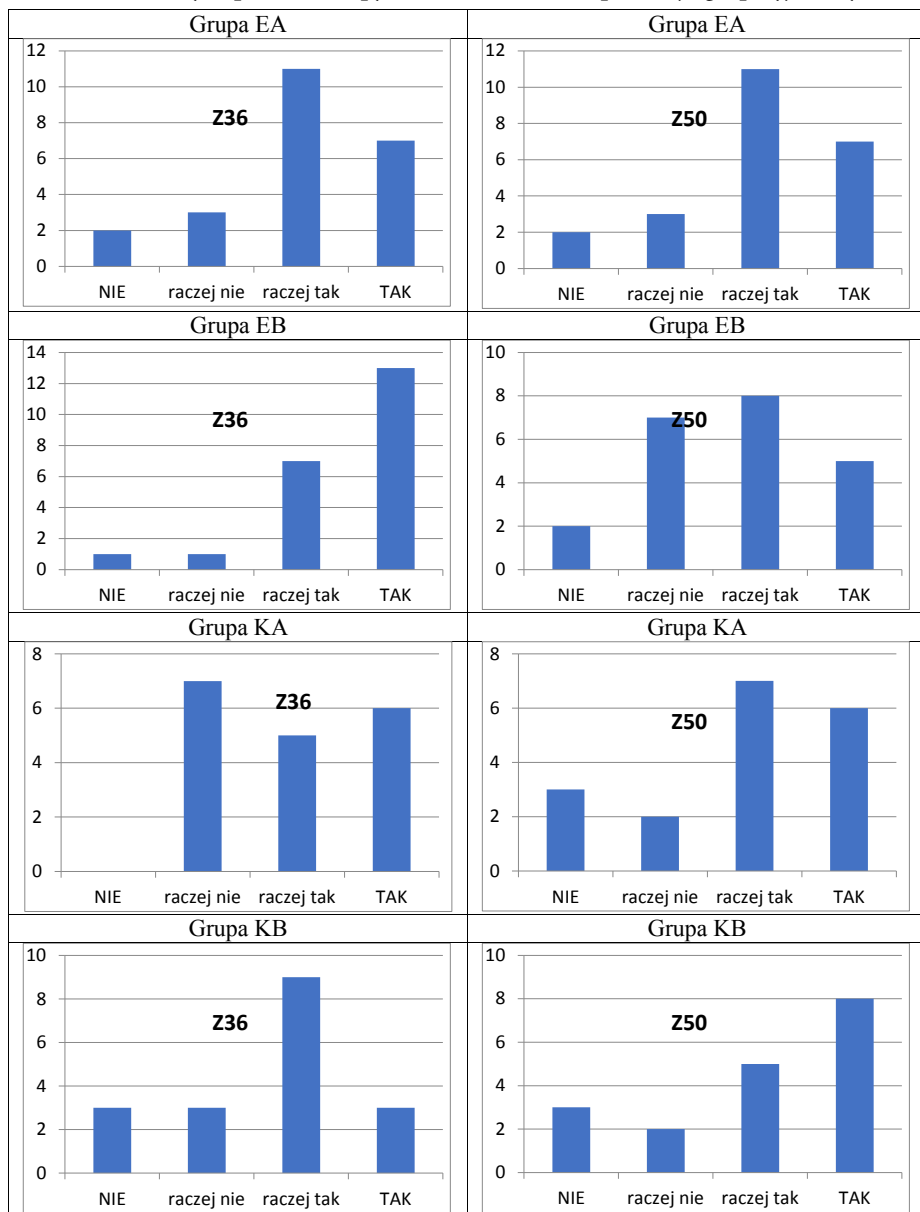
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.3. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z21 oraz Z4 w przekroju grup wyjściowych



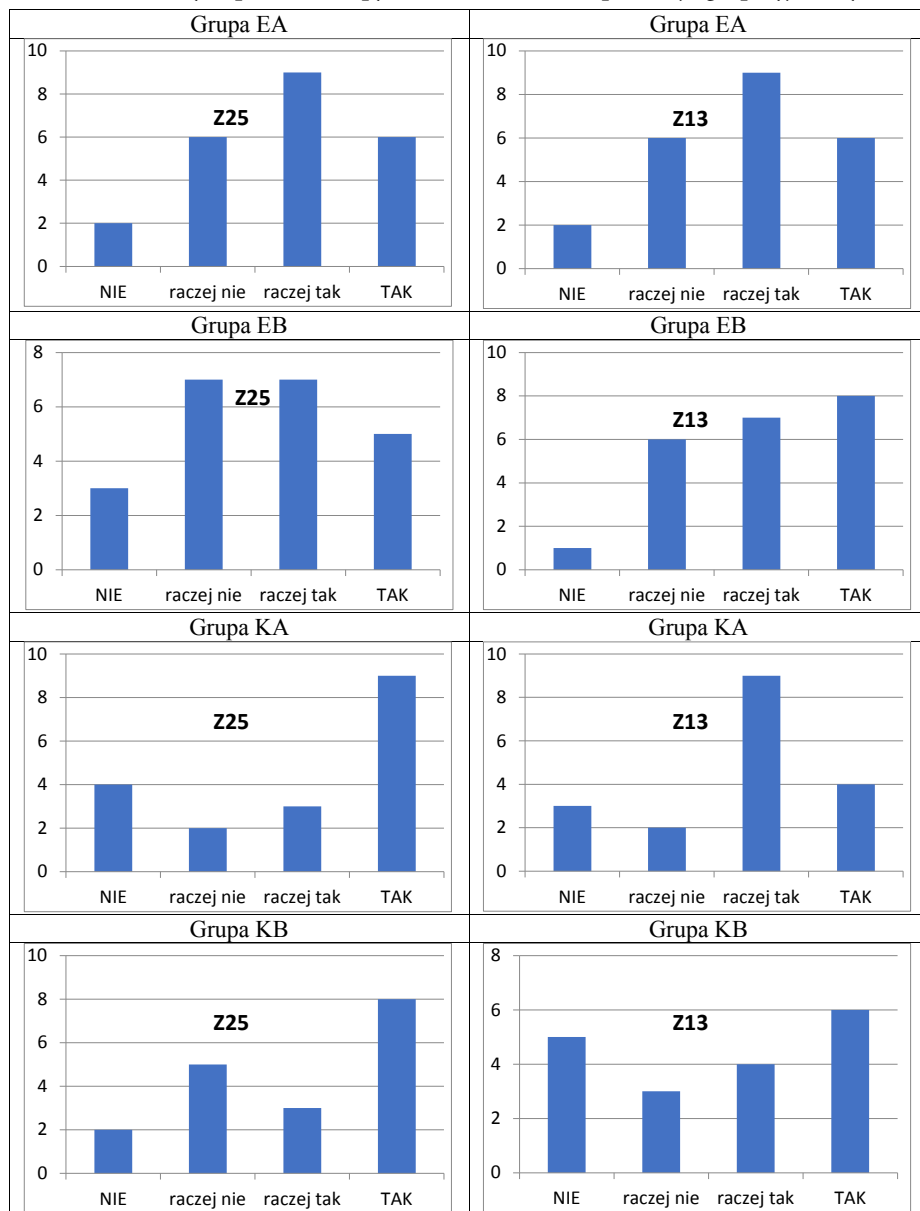
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.4. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z36 oraz Z50 w przekroju grup wyjściowych



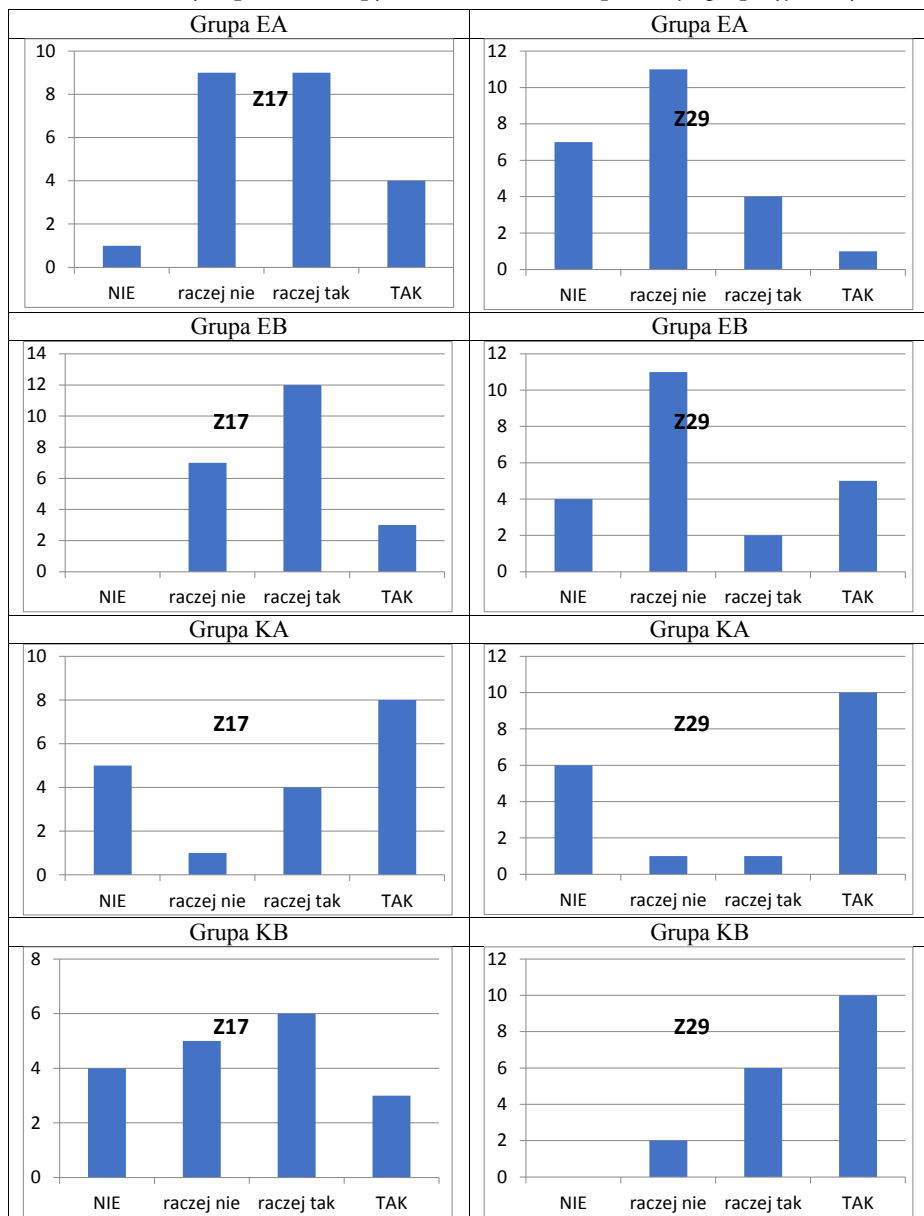
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.5. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z25 oraz Z13 w przekroju grup wyjściowych



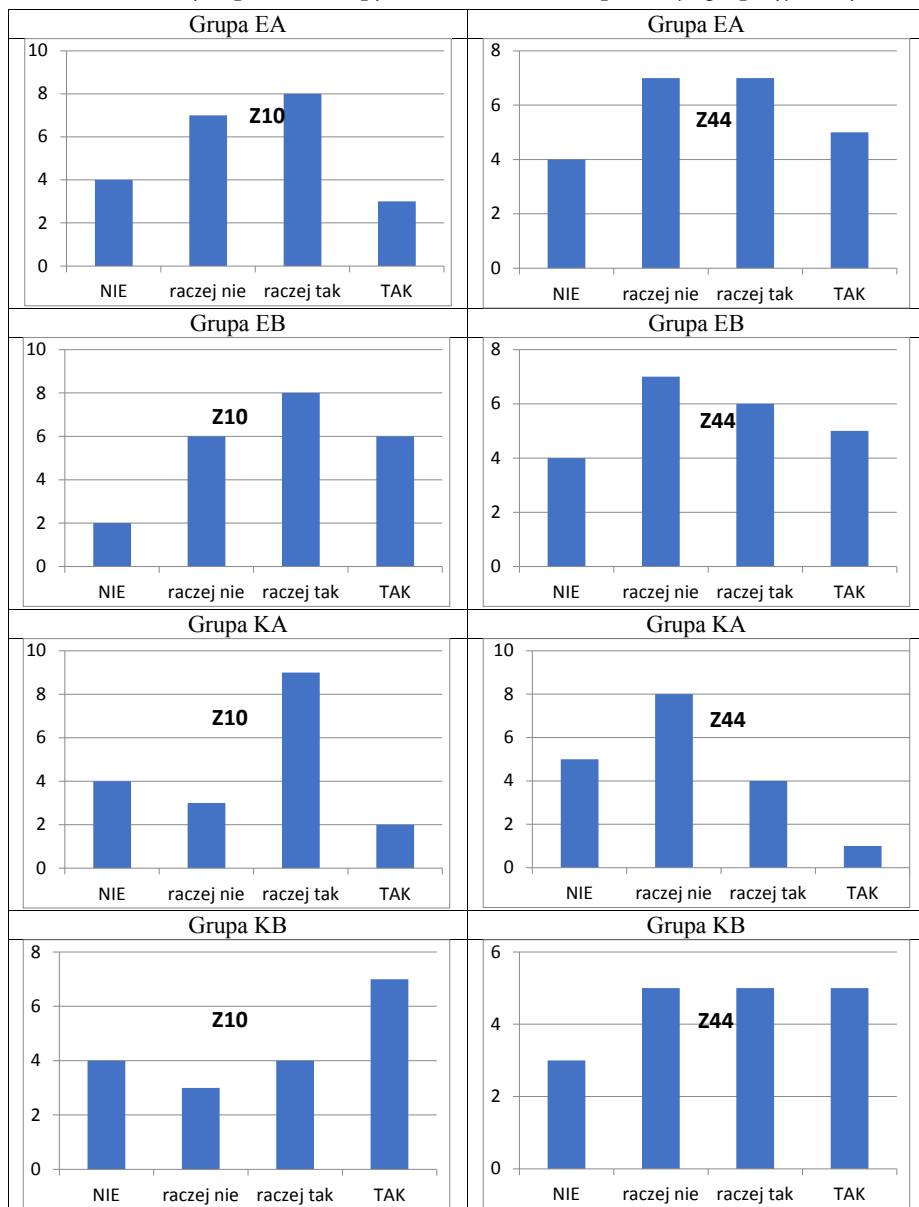
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.6. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z17 oraz Z29 w przekroju grup wyjściowych



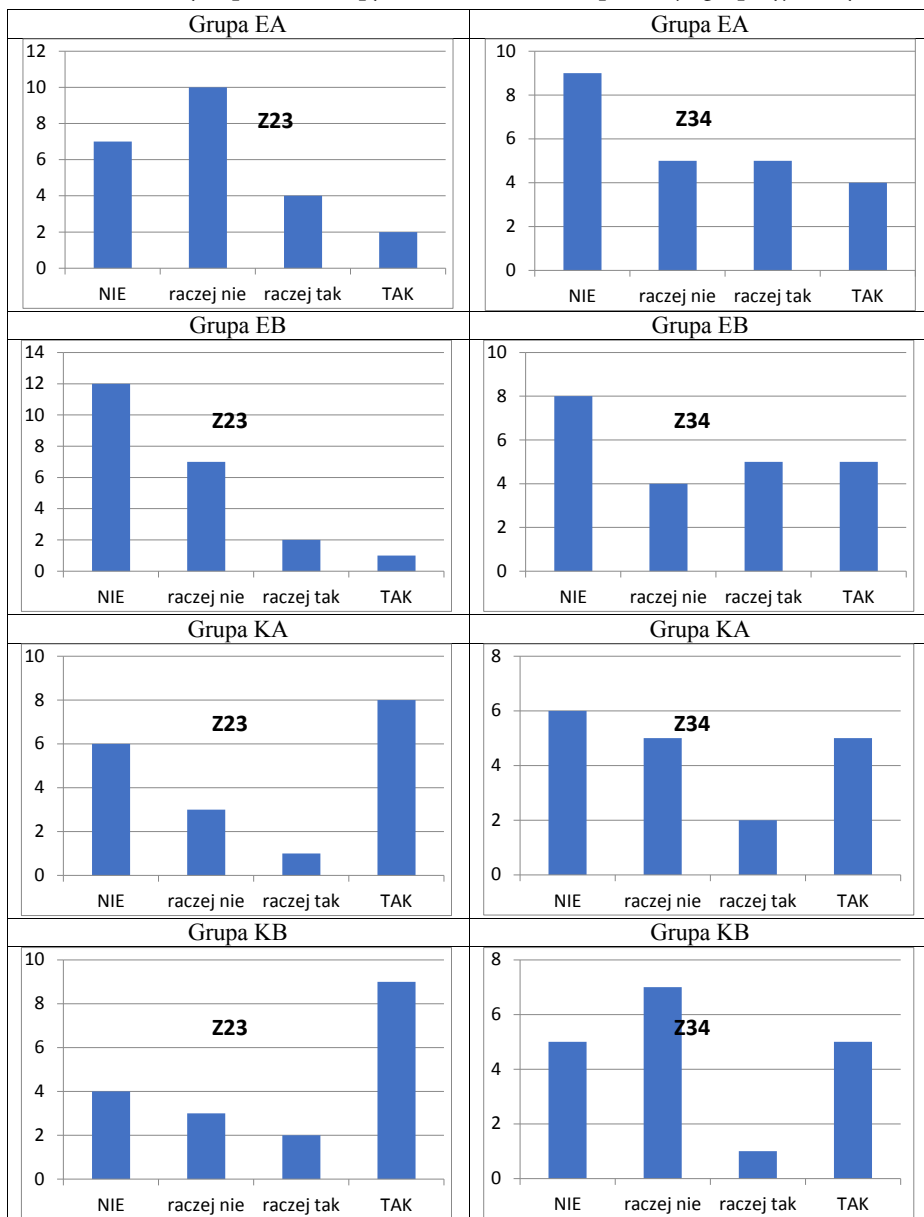
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.7. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z10 oraz Z44 w przekroju grup wyjściowych



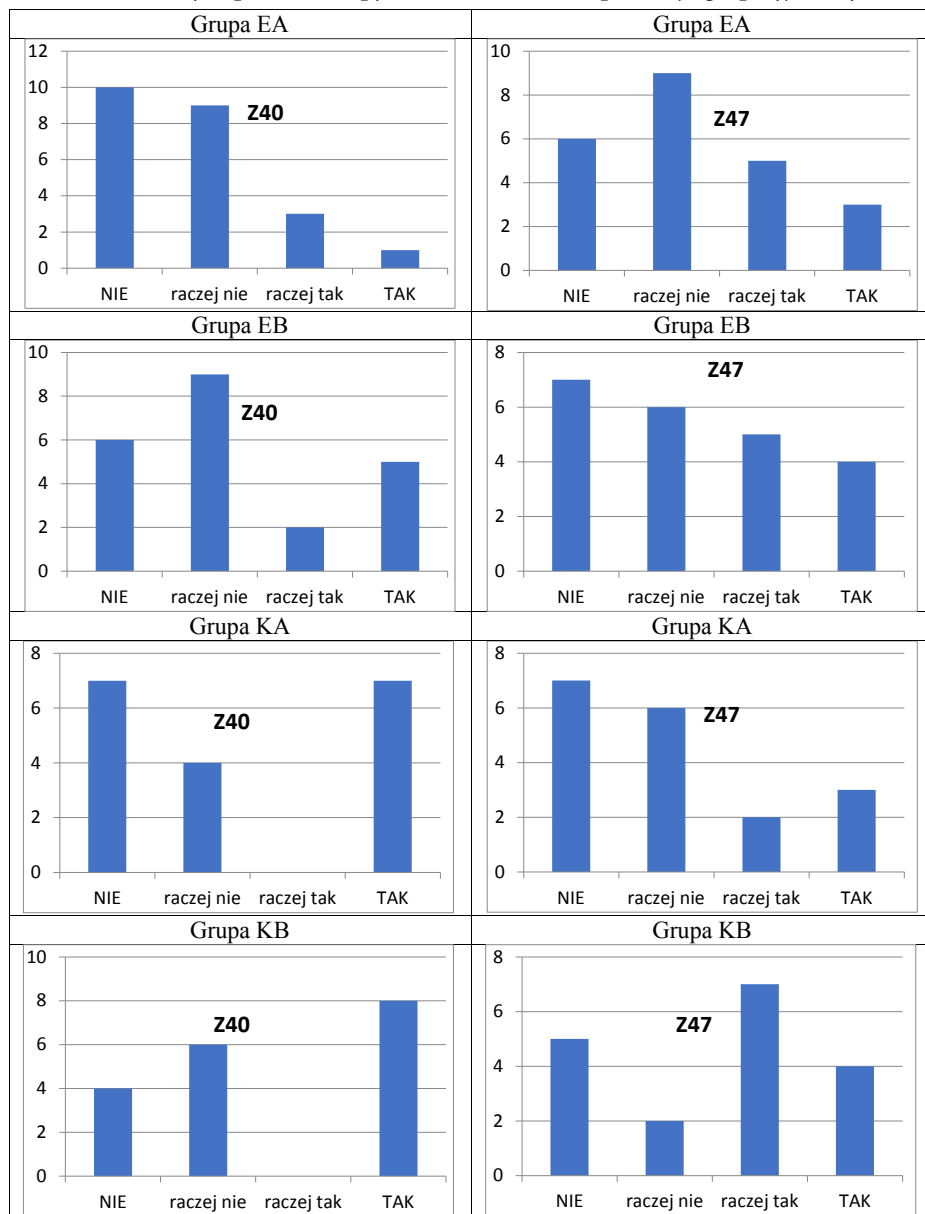
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.8. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z23 oraz Z34 w przekroju grup wyjściowych



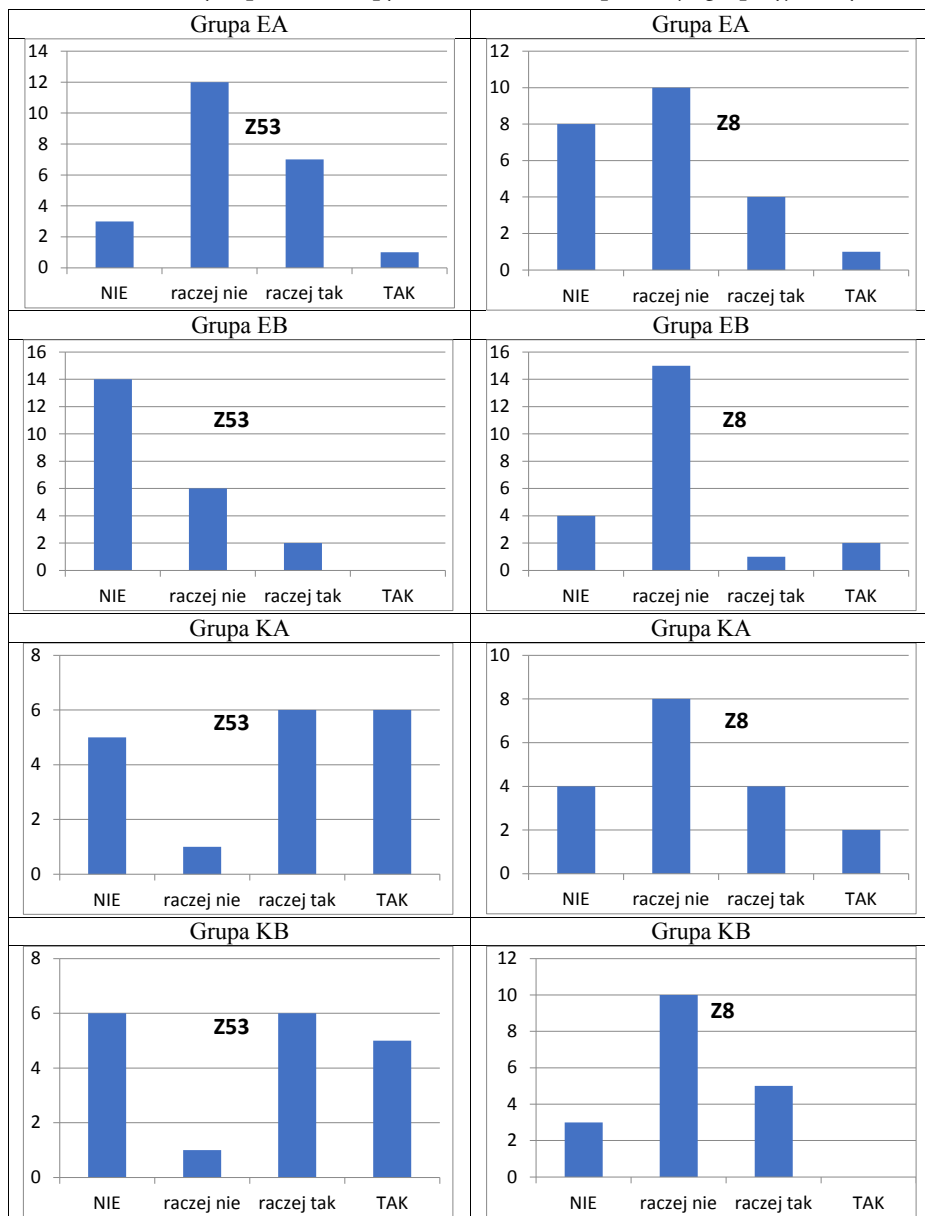
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.9. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z40 oraz Z47 w przekroju grup wyjściowych



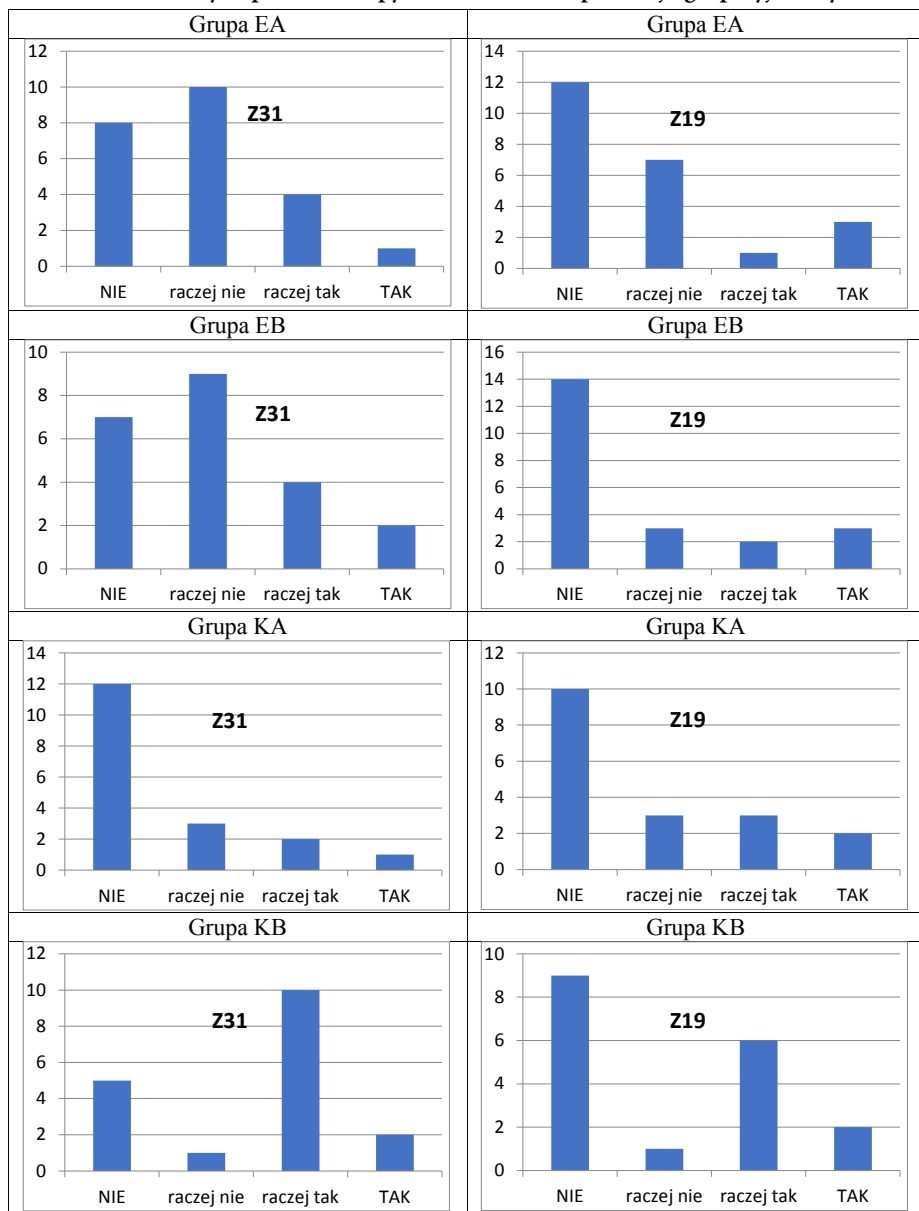
Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.10. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z53 oraz Z8 w przekroju grup wyjściowych



Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1. 11. Rozkłady odpowiedzi na pytania Z31 i Z19 w przekroju grup wyjściowych



Źródło: opracowanie własne.

Tab. A1.12. Moduły różnic średnich (MRS) oraz ich kategoryzacje

a	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA	4,3	4,3	4,1	3,8	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	3,0	3,5	3,6	3,0	3,2	2,8	3,2	3,3	2,9	2,9	2,8
EB	4,5	4,8	4,0	4,1	4,5	3,7	3,6	4,0	3,8	3,4	3,8	3,5	2,6	3,3	3,3	3,3	2,5	3,0	3,0	2,7
KA	4,3	4,3	4,4	4,4	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,5	3,1	3,6	3,3	3,4	3,1	3,7	3,2	2,6	2,8
KB	4,4	3,9	4,3	4,1	3,7	4,0	3,9	3,6	3,4	4,4	3,8	3,7	3,9	3,3	3,7	3,6	3,6	3,1	3,5	3,1
różnice	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	0,0	0,0	-0,3	-0,7	0,1	0,1	-0,1	0,0	-0,1	-0,9	0,0	0,5	-0,6	-0,2	-0,6	0,2	-0,5	-0,3	0,4	-0,1
EA-KB	-0,1	0,4	-0,2	-0,3	0,3	0,0	-0,1	0,2	0,3	-1,5	-0,3	-0,1	-0,8	-0,2	-0,9	-0,3	-0,3	-0,2	-0,6	-0,3
EA-EB	-0,3	-0,5	0,1	-0,4	-0,5	0,3	0,2	-0,2	-0,1	-0,4	-0,4	0,0	0,4	-0,1	-0,5	-0,1	0,8	-0,1	-0,1	0,1
KA-KB	-0,1	0,4	0,1	0,3	0,3	-0,1	0,0	0,2	0,4	-0,6	-0,3	-0,6	-0,3	0,0	-0,3	-0,5	0,2	0,1	-0,9	-0,2
KA-EB	-0,3	-0,5	0,4	0,3	-0,5	0,2	0,3	-0,2	0,0	0,5	-0,3	-0,5	1,0	0,0	0,1	-0,2	1,3	0,2	-0,5	0,1
KB-EB	-0,2	-0,9	0,3	0,0	-0,8	0,3	0,3	-0,4	-0,4	1,1	0,0	0,1	1,3	0,0	0,4	0,3	1,1	0,1	0,5	0,3
moduły	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	0,0	0,0	0,3	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,9	0,0	0,5	0,6	0,2	0,6	0,2	0,5	0,3	0,4	0,1
EA-KB	0,1	0,4	0,2	0,3	0,3	0,0	0,1	0,2	0,3	1,5	0,3	0,1	0,8	0,2	0,9	0,3	0,3	0,2	0,6	0,3
EA-EB	0,3	0,5	0,1	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,4	0,4	0,0	0,4	0,1	0,5	0,1	0,8	0,1	0,1	0,1
KA-KB	0,1	0,4	0,1	0,3	0,3	0,1	0,0	0,2	0,4	0,6	0,3	0,6	0,3	0,0	0,3	0,5	0,2	0,1	0,9	0,2
KA-EB	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5	0,2	0,3	0,2	0,0	0,5	0,3	0,5	1,0	0,0	0,1	0,2	1,3	0,2	0,5	0,1
KB-EB	0,2	0,9	0,3	0,0	0,8	0,3	0,3	0,4	0,4	1,1	0,0	0,1	1,3	0,0	0,4	0,3	1,1	0,1	0,5	0,3
20	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36

Tab. A 1.12/1

25	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
30	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
35	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
40	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36

Tab. A 1.12/2

20	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
25	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
30	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
35	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
40	Z30	Z15	Z21	Z4	Z36	Z50	Z25	Z13	Z17	Z29	Z10	Z44	Z23	Z34	Z40	Z47	Z53	Z8	Z31	Z19
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	28	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	8	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36
EA-KA	58	59	26	6	51	49	47	55	41	3	56	10	9	38	7	37	13	25	19	54
EA-KB	45	17	34	23	22	60	47	32	31	1	24	50	4	38	2	21	27	33	8	29
EA-EB	8	12	42	20	14	30	35	36	46	15	18	57	15	40	11	52	5	43	43	52
KA-KB	13	39	13	37	29	11	2	18	41	52	28	52	28	2	28	49	19	11	55	22
KA-EB	24	46	43	31	50	17	33	23	5	45	34	48	56	5	14	21	60	20	48	9
KB-EB	16	54	35	6	53	25	33	41	38	57	7	15	59	5	42	30	58	8	44	36

Źródło: opracowanie własne.

A.2. Wykresy obrazkowe danych ankietowych

W drugiej części aneksu przedstawiono rzadko stosowane narzędzia wizualizacji danych ankietowych jakimi są wykresy obrazkowe tworzone przy pomocy pakietu Statistica. Spośród dostępnych w tym pakiecie wykresów obrazkowych wybrano:

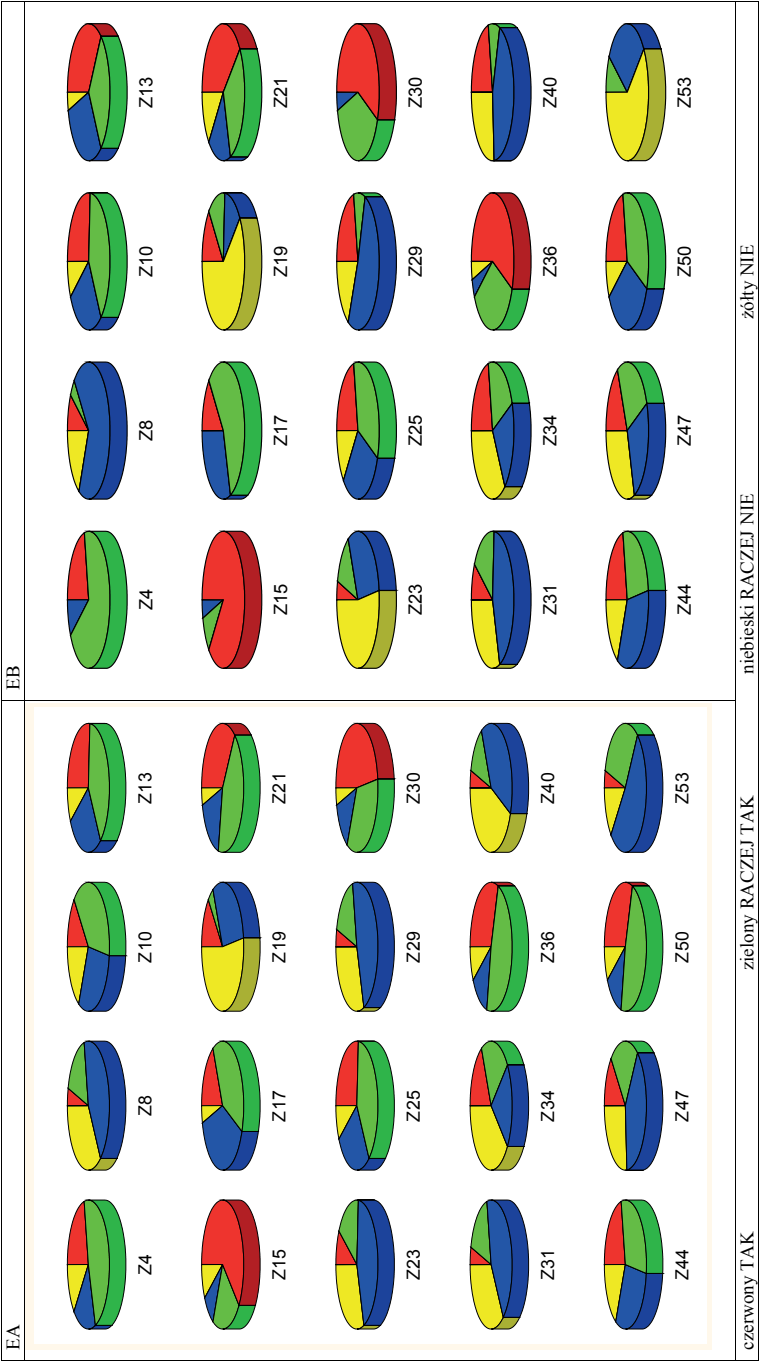
- Wykresy kołowe
- Wykresy profilowe

Każdy z wykresów pokazuje wielkości parametrów charakteryzujących odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety udzielone przez wybraną grupę uczniów. Podane poniżej wykresy ilustrują udziały procentowe wariantów odpowiedzi znajdujące się w tab. A1.1 (odpowiedzi odnoszące się do grup wyjściowych EA, EB, KA, KB).

Zasady interpretacji wykresów kołowych nie wymagają objaśnień, gdyż wykresy te są dostępne w Excelu i jako takie są często spotykane w analizach. Jeżeli chodzi o wykresy profilowe to mają one postać wieloboków, w których każdy bok charakteryzuje jedną z wielkości analizowanego zestawu parametrów. W przypadku 4 wariantów odpowiedzi wykresy profilowe mają postać czworoboków, w których długość lewego boku odpowiada udziałowi odpowiedzi TAK w danym pytaniu, długość następnego boku (drugiego od lewej) wskazuje na wielkość udziału odpowiedzi raczej tak, itd.

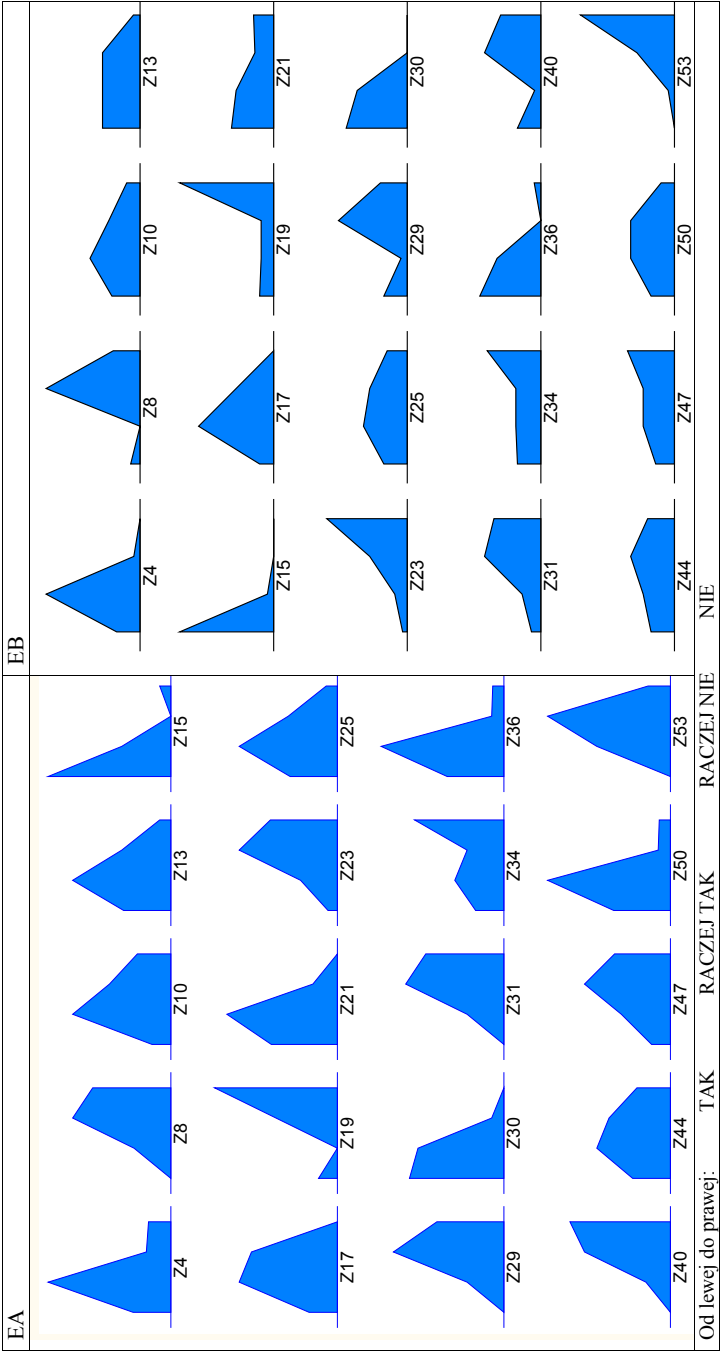
Każdy wykres podpisany jest numerem pytania, którego dotyczy. W pierwszym wierszu zestawień znajdują się identyfikatory grup uczniów natomiast w ostatnim wierszu zamieszczona jest legenda do wykresów.

Rys. A2.1. Wykresy kołowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach EA oraz EB



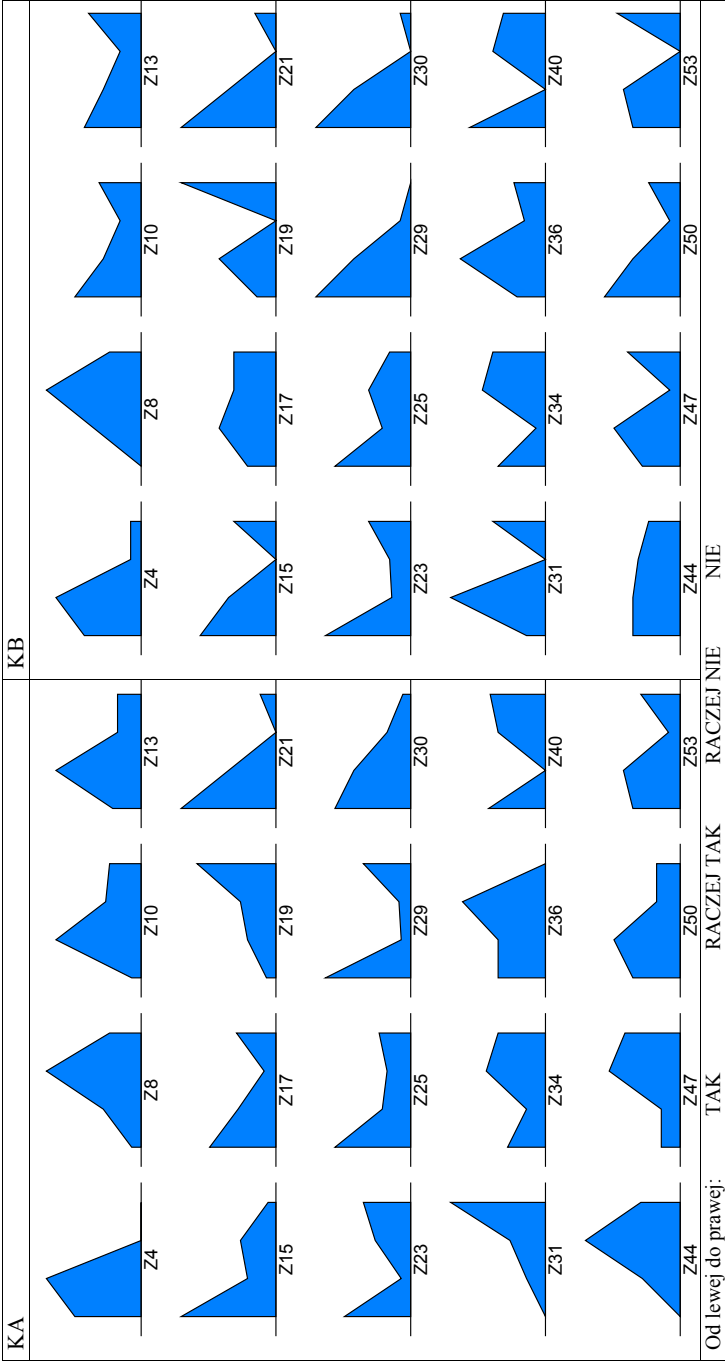
Źródło: opracowanie własne.

Rys. A2.3. Wykresy profilowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach EA oraz EB



Źródło: opracowanie własne.

Rys. A2.4. Wykresy profilowe udziałów % odpowiedzi na pytania ankiety w grupach KA oraz KB



Źródło: opracowanie własne.

A.3. Dendrogramy Warda

W trzeciej części aneksu przedstawiono wyniki klasyfikacji pytań uzyskane przy pomocy taksonomicznej metody Warda. Prezentowane dendrogramy uzyskano korzystając z pakietu Statistica.

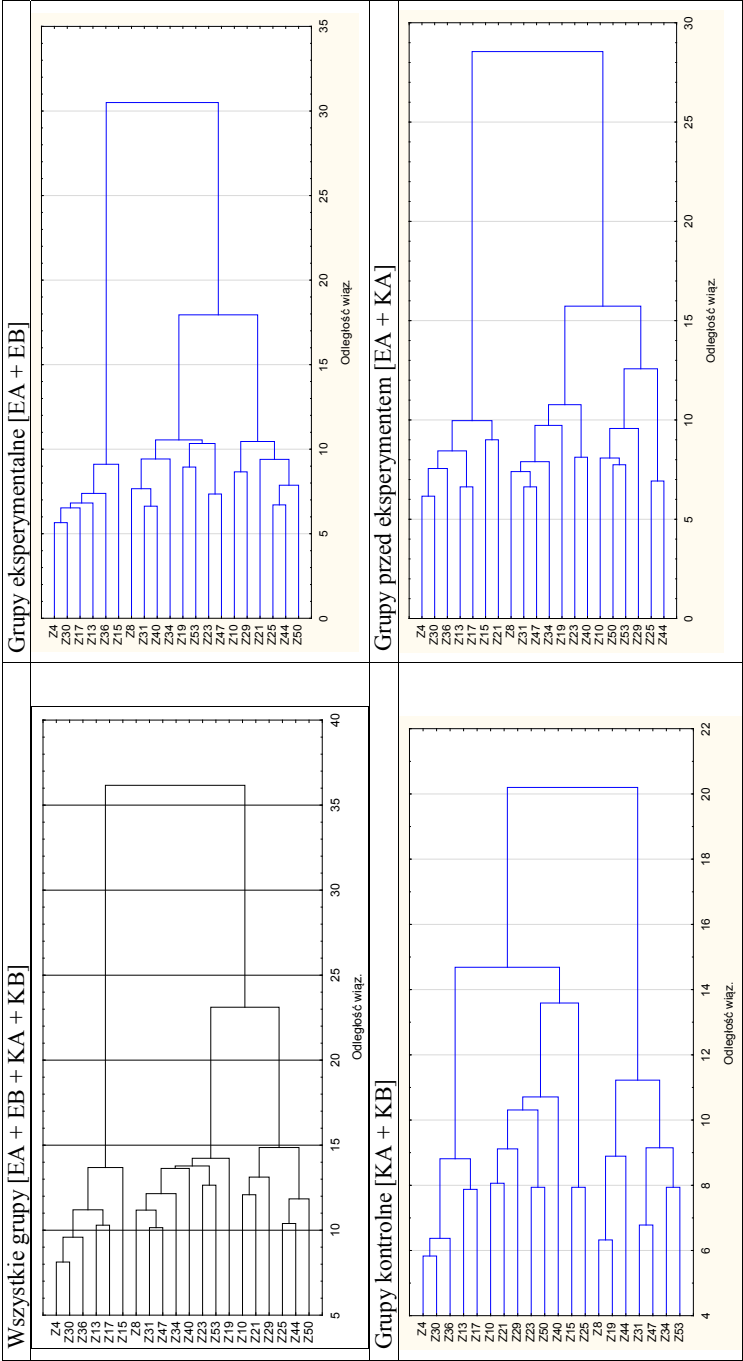
Każdy dendrogram ma postać drzewa z gałęziami do których przypięte są poszczególne pytania. Konary drzewa mają różne długości – im są dłuższe tym większa jest różnica pomiędzy wariantami odpowiedzi na pytania przypisane danemu konarowi a wariantami odpowiedzi na pozostałe pytania. Analiza dendrogramów sprowadza się do wskazania najdłuższych konarów drzewa i dokonania ich przecięcia uzyskując w rezultacie podział na mniejsze drzewa, którym są przyporządkowane pytania o większym podobieństwie udzielanych odpowiedzi.

Uzyskane wyniki delimitacji pozwalają zidentyfikować podzbiory pytań o charakterze stymulant, destymulant oraz nominant.

Poniżej podano 15 dendrogramów wyznaczonych dla różnych grup uczniów:

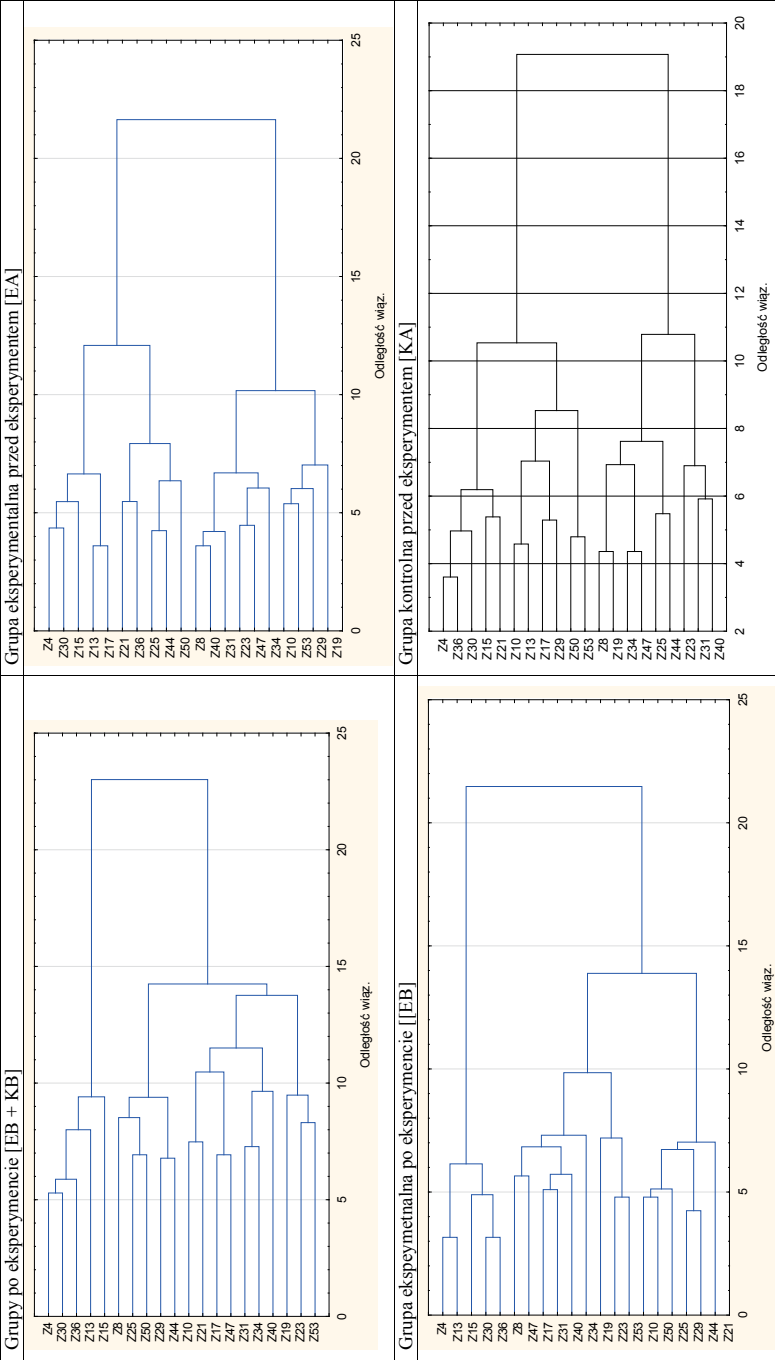
- Grupy wyjściowe [EA], [EB], [KA], [KB]
- Grupy zagregowane [EA+EB], [KA+KB], [EA+KA], [EB+KB]
- Grupa łączna [EA+EB+KA+KB]
- Grupy wynikające z cech metryczkowych uczniów (płeć, wiek)

Rys. A3.1. Diagramy Warda dla odpowiedzi na pytania udzielone przez różne grupy uczniów



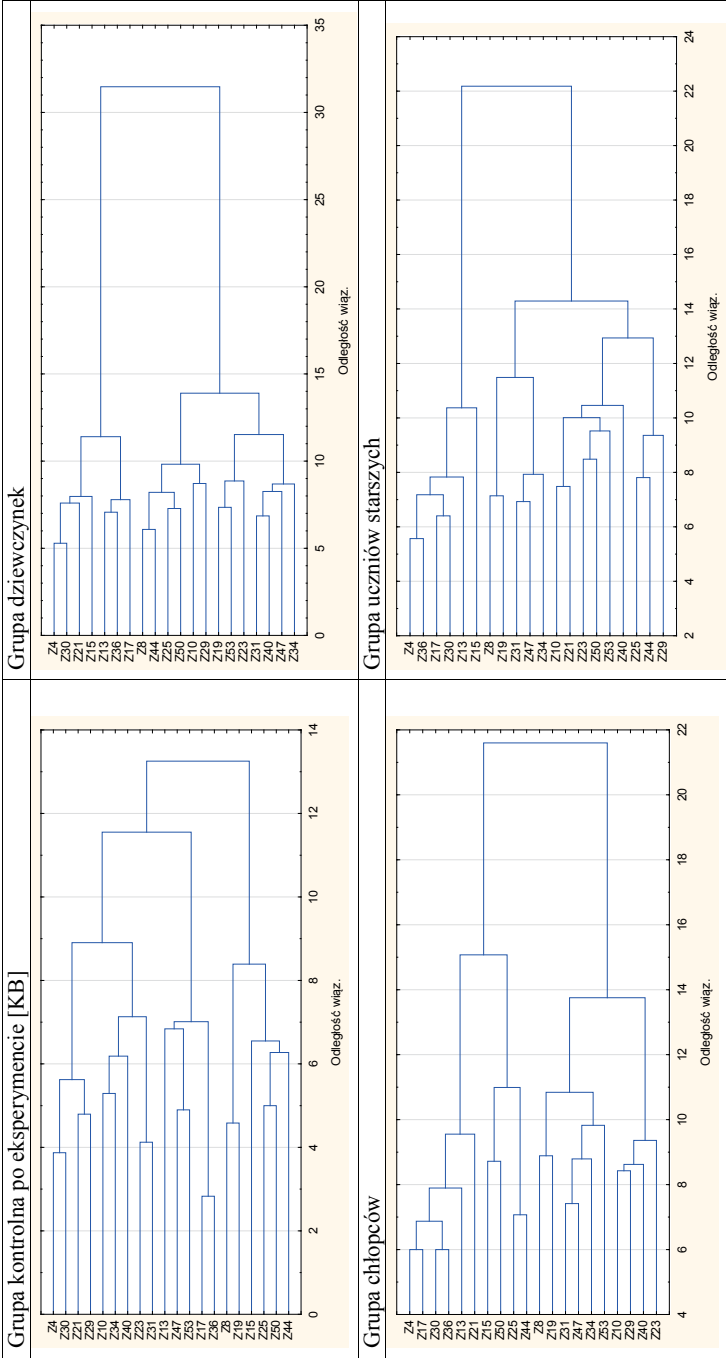
Źródło: opracowanie własne.

Tab.A3.1. c.d.



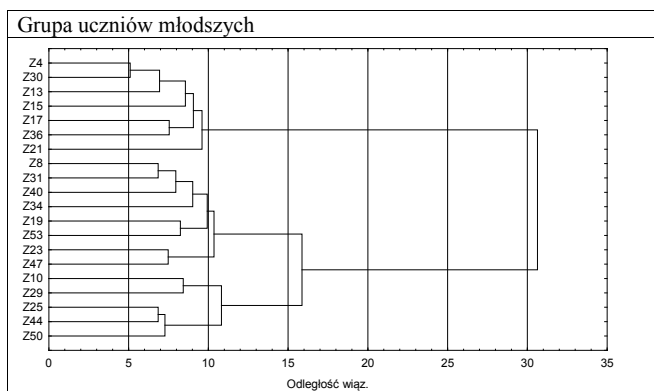
Źródło: opracowanie własne.

Tab.A3.1. c.d.



Źródło: opracowanie własne.

Tab.A3.1. c.d.



Źródło: opracowanie własne.

A.4. Macierze korelacji

W czwartej części aneksu zamieszczono macierze współczynników korelacji liniowej pomiędzy odpowiedziami na pytania ankiety, wyznaczone na podstawie wszystkich danych źródłowych [EA+EB+KA+KB]. Współczynniki korelacji są sformatowane graficznie wg następujących reguł:

- Kolor czerwony – dodatnie współczynniki korelacji na założonym poziomie istotności.
- Kolor zielony – ujemne współczynniki korelacji na założonym poziomie istotności.
- Brak koloru - współczynniki korelacji nieistotnie różne od zera na założonym poziomie istotności.
- Przyjęto dwa poziomy istotności:
- 1% z wartością krytyczną współczynnika korelacji równą 0,26,
- 10% z wartością krytyczną współczynnika korelacji równą 0,14.

Dla każdego poziomu istotności podane są 3 warianty macierzy współczynników korelacji różniące się kolejnością pytań:

- Alfabetyczna kolejność pytań.
- Kolejność wynikająca z dendrogramów Warda.
- Zmodyfikowana kolejność wynikająca z dendrogramów Warda, gdzie modyfikacja polega na zmianie pozycji 2 pytań (Z8 oraz Z10) w celu zwiększenia wyrazistości podziału pytań na rozłączne podgrupy.

Łączna liczba macierzy korelacji wynosi 6 (2 warianty poziomu istotności współczynników korelacji x 3 warianty kolejności pytań).

Tab. A4.1. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet – formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), alfabetyczna kolejność zmiennych

	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
Z4	1,00	-0,19	0,25	0,38	0,06	0,28	-0,18	0,10	0,09	-0,27	-0,04	0,39	-0,05	0,14	0,26	0,01	-0,25	0,03	-0,20	0,04
Z8	-0,19	1,00	0,00	-0,44	-0,11	-0,41	0,14	0,10	0,22	0,29	0,07	-0,40	0,14	0,20	-0,39	0,06	0,18	0,16	0,39	0,08
Z10	0,25	0,00	1,00	0,15	0,00	0,12	0,02	0,22	0,09	-0,07	0,22	0,15	0,01	0,05	0,16	0,08	-0,01	0,07	0,12	0,14
Z13	0,38	-0,44	0,15	1,00	-0,02	0,33	-0,08	0,04	-0,10	-0,22	-0,08	0,37	-0,05	-0,15	0,29	-0,12	-0,14	0,02	-0,25	0,00
Z15	0,06	-0,11	0,00	-0,02	1,00	0,13	-0,03	-0,21	-0,43	0,01	-0,30	0,12	-0,36	-0,15	0,01	-0,33	-0,10	-0,24	0,01	-0,22
Z17	0,28	-0,41	0,12	0,33	0,13	1,00	-0,07	-0,06	-0,32	-0,16	0,06	0,47	-0,09	-0,23	0,28	-0,13	-0,20	0,01	-0,36	0,00
Z19	-0,18	0,14	0,02	-0,08	-0,03	-0,07	1,00	0,07	0,17	0,31	0,15	-0,27	0,20	0,07	-0,13	-0,09	0,08	0,14	0,08	0,10
Z21	0,10	0,10	0,22	0,04	-0,21	-0,06	0,07	1,00	0,19	0,10	0,14	-0,03	0,10	0,18	-0,02	0,13	0,10	0,17	0,03	0,20
Z23	0,09	0,22	0,09	-0,10	-0,43	-0,32	0,17	0,19	1,00	0,03	0,24	-0,30	0,27	0,11	-0,20	0,22	0,05	0,28	0,18	0,23
Z25	-0,27	0,29	-0,07	-0,22	0,01	-0,16	0,31	0,10	0,03	1,00	0,18	-0,26	0,16	0,23	-0,36	-0,03	0,44	0,17	0,29	0,01
Z29	-0,04	0,07	0,22	-0,08	-0,30	0,06	0,15	0,14	0,24	0,18	1,00	-0,01	0,00	-0,05	-0,20	0,24	0,23	-0,02	0,13	0,19
Z30	0,39	-0,40	0,15	0,37	0,12	0,47	-0,27	-0,03	-0,30	-0,26	-0,01	1,00	-0,02	-0,06	0,36	0,08	-0,14	-0,12	-0,25	0,01
Z31	-0,05	0,14	0,01	-0,05	-0,36	-0,09	0,20	0,10	0,27	0,16	0,00	-0,02	1,00	0,41	-0,06	0,39	0,04	0,44	-0,01	0,06
Z34	0,14	0,20	0,05	-0,15	-0,15	-0,23	0,07	0,18	0,11	0,23	-0,05	-0,06	0,41	1,00	0,01	0,10	0,08	0,24	0,06	0,21
Z36	0,26	-0,39	0,16	0,29	0,01	0,28	-0,13	-0,02	-0,20	-0,36	-0,20	0,36	-0,06	0,01	1,00	-0,04	-0,28	-0,02	-0,34	-0,03
Z40	0,01	0,06	0,08	-0,12	-0,33	-0,13	-0,09	0,13	0,22	-0,03	0,24	0,08	0,39	0,10	-0,04	1,00	0,00	0,15	0,09	0,09
Z44	-0,25	0,18	-0,01	-0,14	-0,10	-0,20	0,08	0,10	0,05	0,44	0,23	-0,14	0,04	0,08	-0,28	0,00	1,00	0,21	0,22	-0,04
Z47	0,03	0,16	0,07	0,02	-0,24	0,01	0,14	0,17	0,28	0,17	-0,02	-0,12	0,44	0,24	-0,02	0,15	0,21	1,00	-0,11	0,13
Z50	-0,20	0,39	0,12	-0,25	0,01	-0,36	0,08	0,03	0,18	0,29	0,13	-0,25	-0,01	0,06	-0,34	0,09	0,22	-0,11	1,00	0,21
Z53	0,04	0,08	0,14	0,00	-0,22	0,00	0,10	0,20	0,23	0,01	0,19	0,01	0,06	0,21	-0,03	0,09	-0,04	0,13	0,21	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A4.2. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda

	Z4	Z30	Z36	Z13	Z17	Z15	Z8	Z31	Z47	Z34	Z40	Z23	Z53	Z19	Z10	Z21	Z29	Z25	Z44	Z50
Z4	1,00	0,39	0,26	0,38	0,28	0,06	-0,19	-0,05	0,03	0,14	0,01	0,09	0,04	-0,18	0,25	0,10	-0,04	0,27	-0,25	-0,20
Z30	0,39	1,00	0,36	0,37	0,47	0,12	-0,40	-0,02	-0,12	-0,06	0,08	-0,30	0,01	-0,27	0,15	-0,03	-0,01	-0,26	-0,14	-0,25
Z36	0,26	0,36	1,00	0,29	0,28	0,01	-0,39	-0,06	-0,02	0,01	-0,04	-0,20	-0,03	-0,13	0,16	-0,02	-0,20	-0,36	-0,28	-0,34
Z13	0,38	0,37	0,29	1,00	0,33	-0,02	-0,44	-0,05	0,02	-0,15	-0,12	-0,10	0,00	-0,08	0,15	0,04	-0,08	-0,22	-0,14	-0,25
Z17	0,28	0,47	0,28	0,33	1,00	0,13	-0,41	-0,09	0,01	-0,23	-0,13	-0,32	0,00	-0,07	0,12	-0,06	0,06	-0,16	-0,20	-0,36
Z15	0,06	0,12	0,01	-0,02	0,13	1,00	-0,11	-0,36	-0,24	-0,15	-0,33	-0,43	-0,22	-0,03	0,00	-0,21	-0,30	0,01	-0,10	0,01
Z8	-0,19	-0,40	-0,39	-0,44	-0,41	-0,11	1,00	0,14	0,16	0,20	0,06	0,22	0,08	0,14	0,00	0,10	0,07	0,29	0,18	0,39
Z31	-0,05	-0,02	-0,06	-0,05	-0,09	-0,36	0,14	1,00	0,44	0,41	0,39	0,27	0,06	0,20	0,01	0,10	0,00	0,16	0,04	-0,01
Z47	0,03	-0,12	-0,02	0,02	0,01	-0,24	0,16	0,44	1,00	0,24	0,15	0,28	0,13	0,14	0,07	0,17	-0,02	0,17	0,21	-0,11
Z34	0,14	-0,06	0,01	-0,15	-0,23	-0,15	0,20	0,41	0,24	1,00	0,10	0,11	0,21	0,07	0,05	0,18	-0,05	0,23	0,08	0,06
Z40	0,01	0,08	-0,04	-0,12	-0,13	-0,33	0,06	0,39	0,15	0,10	1,00	0,22	0,09	-0,09	0,08	0,13	0,24	-0,03	0,00	0,09
Z23	0,09	-0,30	-0,20	-0,10	-0,32	-0,43	0,22	0,27	0,28	0,11	0,22	1,00	0,23	0,17	0,09	0,19	0,24	0,03	0,05	0,18
Z53	0,04	0,01	-0,03	0,00	0,00	-0,22	0,08	0,06	0,13	0,21	0,09	0,23	1,00	0,10	0,14	0,20	0,19	0,01	-0,04	0,21
Z19	-0,18	-0,27	-0,13	-0,08	-0,07	-0,03	0,14	0,20	0,14	0,07	-0,09	0,17	0,10	1,00	0,02	0,07	0,15	0,31	0,08	0,08
Z10	0,25	0,15	0,16	0,15	0,12	0,00	0,00	0,01	0,07	0,05	0,08	0,09	0,14	0,02	1,00	0,22	0,22	-0,07	-0,01	0,12
Z21	0,10	-0,03	-0,02	0,04	-0,06	-0,21	0,10	0,10	0,17	0,18	0,13	0,19	0,20	0,07	0,22	1,00	0,14	0,10	0,10	0,03
Z29	-0,04	-0,01	-0,20	-0,08	0,06	-0,30	0,07	0,00	-0,02	-0,05	0,24	0,24	0,19	0,15	0,22	0,14	1,00	0,18	0,23	0,13
Z25	-0,27	-0,26	-0,36	-0,22	-0,16	0,01	0,29	0,16	0,17	0,23	-0,03	0,03	0,01	0,31	-0,07	0,10	0,18	1,00	0,44	0,29
Z44	-0,25	-0,14	-0,28	-0,14	-0,20	-0,10	0,18	0,04	0,21	0,08	0,00	0,05	-0,04	0,08	-0,01	0,10	0,23	0,44	1,00	0,22
Z50	-0,20	-0,25	-0,34	-0,25	-0,36	0,01	0,39	-0,01	-0,11	0,06	0,09	0,18	0,21	0,08	0,12	0,03	0,13	0,29	0,22	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A4.3. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,26 (1% poziom istotności), zmodyfikowana kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda

	Z4	Z30	Z36	Z13	Z17	Z10	Z15	Z31	Z47	Z34	Z40	Z23	Z53	Z19	Z21	Z29	Z8	Z25	Z44	Z50
Z4	1,00	0,39	0,26	0,38	0,28			-0,05	0,03	0,14	0,01	0,09	0,04	-0,18	0,10	-0,04	-0,19	0,27	-0,25	-0,20
Z30	0,39	1,00	0,36	0,37	0,47	0,15	0,12	-0,02	-0,12	-0,06	0,08	-0,30	0,01	-0,27	-0,03	-0,01	-0,40	-0,26	-0,14	-0,25
Z36	0,26	0,36	1,00	0,29	0,28	0,16	0,01	-0,06	-0,02	0,01	-0,04	-0,20	-0,03	-0,13	-0,02	-0,20	-0,39	-0,36	-0,28	-0,34
Z13	0,38	0,37	0,29	1,00	0,33	0,15	-0,02	-0,05	0,02	-0,15	-0,12	-0,10	0,00	-0,08	0,04	-0,08	-0,44	-0,22	-0,14	-0,25
Z17	0,28	0,47	0,28	0,33	1,00	0,12	0,13	-0,09	0,01	-0,23	-0,13	-0,32	0,00	-0,07	-0,06	0,06	-0,41	-0,16	-0,20	-0,36
Z10	0,25	0,15	0,16	0,15	0,12	1,00	0,00	0,01	0,07	0,05	0,08	0,09	0,14	0,02	0,22	0,22	0,00	-0,07	-0,01	0,12
Z15	0,06	0,12	0,01	-0,02	0,13	0,00	1,00	-0,36	-0,24	-0,15	-0,33	-0,43	-0,22	-0,03	-0,21	-0,30	-0,11	0,01	-0,10	0,01
Z31	-0,05	-0,02	-0,06	-0,05	-0,09	0,01	-0,36	1,00	0,44	0,41	0,39	0,27	0,06	0,20	0,10	0,00	0,14	0,16	0,04	-0,01
Z47	0,03	-0,12	-0,02	0,02	0,01	0,07	-0,24	0,44	1,00	0,24	0,15	0,28	0,13	0,14	0,17	-0,02	0,16	0,17	0,21	-0,11
Z34	0,14	-0,06	0,01	-0,15	-0,23	0,05	-0,15	0,41	0,24	1,00	0,10	0,11	0,21	0,07	0,18	-0,05	0,20	0,23	0,08	0,06
Z40	0,01	0,08	-0,04	-0,12	-0,13	0,08	-0,33	0,39	0,15	0,10	1,00	0,22	0,09	-0,09	0,13	0,24	0,06	-0,03	0,00	0,09
Z23	0,09	-0,30	-0,20	-0,10	-0,32	0,09	-0,43	0,27	0,28	0,11	0,22	1,00	0,23	0,17	0,19	0,24	0,22	0,03	0,05	0,18
Z53	0,04	0,01	-0,03	0,00	0,00	0,14	-0,22	0,06	0,13	0,21	0,09	0,23	1,00	0,10	0,20	0,19	0,08	0,01	-0,04	0,21
Z19	-0,18	-0,27	-0,13	-0,08	-0,07	0,02	-0,03	0,20	0,14	0,07	-0,09	0,17	0,10	1,00	0,07	0,15	0,14	0,31	0,08	0,08
Z21	0,10	-0,03	-0,02	0,04	-0,06	0,22	-0,21	0,10	0,17	0,18	0,13	0,19	0,20	0,07	1,00	0,14	0,10	0,10	0,10	0,03
Z29	-0,04	-0,01	-0,20	-0,08	0,06	0,22	-0,30	0,00	-0,02	-0,05	0,24	0,24	0,19	0,15	0,14	1,00	0,07	0,18	0,23	0,13
Z8	-0,19	-0,40	-0,39	-0,44	-0,41	0,00	-0,11	0,14	0,16	0,20	0,06	0,22	0,08	0,14	0,10	0,07	1,00	0,29	0,18	0,39
Z25	-0,27	-0,26	-0,36	-0,22	-0,16	-0,07	0,01	0,16	0,17	0,23	-0,03	0,03	0,01	0,31	0,10	0,18	0,29	1,00	0,44	0,29
Z44	-0,25	-0,14	-0,28	-0,14	-0,20	-0,01	-0,10	0,04	0,21	0,08	0,00	0,05	-0,04	0,08	0,10	0,23	0,18	0,44	1,00	0,22
Z50	-0,20	-0,25	-0,34	-0,25	-0,36	0,12	0,01	-0,01	-0,11	0,06	0,09	0,18	0,21	0,08	0,03	0,13	0,39	0,29	0,22	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A4.4. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), alfabetyczna kolejność zmiennych

	Z4	Z8	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53
Z4	1,00	-0,19	0,25	0,38	0,06	0,28	-0,18	0,10	0,09	-0,27	-0,04	0,39	-0,05	0,14	0,26	0,01	-0,25	0,03	-0,20	0,04
Z8	-0,19	1,00	0,00	-0,44	-0,11	-0,41	0,14	0,10	0,22	0,29	0,07	-0,40	0,14	0,20	-0,39	0,06	0,18	0,16	0,39	0,08
Z10	0,25	0,00	1,00	0,15	0,00	0,12	0,02	0,22	0,09	-0,07	0,22	0,15	0,01	0,05	0,16	0,08	-0,01	0,07	0,12	0,14
Z13	0,38	-0,44	0,15	1,00	-0,02	0,33	-0,08	0,04	-0,10	-0,22	-0,08	0,37	-0,05	-0,15	0,29	-0,12	-0,14	0,02	-0,25	0,00
Z15	0,06	-0,11	0,00	-0,02	1,00	0,13	-0,03	-0,21	-0,43	0,01	-0,30	0,12	-0,36	-0,15	0,01	-0,33	-0,10	-0,24	0,01	-0,22
Z17	0,28	-0,41	0,12	0,33	0,13	1,00	-0,07	-0,06	-0,32	-0,16	0,06	0,47	-0,09	-0,23	0,28	-0,13	-0,20	0,01	-0,36	0,00
Z19	-0,18	0,14	0,02	-0,08	-0,03	-0,07	1,00	0,07	0,17	0,31	0,15	-0,27	0,20	0,07	-0,13	-0,09	0,08	0,14	0,08	0,10
Z21	0,10	0,10	0,22	0,04	-0,21	-0,06	0,07	1,00	0,19	0,10	0,14	-0,03	0,10	0,18	-0,02	0,13	0,10	0,17	0,03	0,20
Z23	0,09	0,22	0,09	-0,10	-0,43	-0,32	0,17	0,19	1,00	0,03	0,24	-0,30	0,27	0,11	-0,20	0,22	0,05	0,28	0,18	0,23
Z25	-0,27	0,29	-0,07	-0,22	0,01	-0,16	0,31	0,10	0,03	1,00	0,18	-0,26	0,16	0,23	-0,36	-0,03	0,44	0,17	0,29	0,01
Z29	-0,04	0,07	0,22	-0,08	-0,30	0,06	0,15	0,14	0,24	0,18	1,00	-0,01	0,00	-0,05	-0,20	0,24	0,23	-0,02	0,13	0,19
Z30	0,39	-0,40	0,15	0,37	0,12	0,47	-0,27	-0,03	-0,30	-0,26	-0,01	1,00	-0,02	-0,06	0,36	0,08	-0,14	-0,12	-0,25	0,01
Z31	-0,05	0,14	0,01	-0,05	-0,36	-0,09	0,20	0,10	0,27	0,16	0,00	-0,02	1,00	0,41	-0,06	0,39	0,04	0,44	-0,01	0,06
Z34	0,14	0,20	0,05	-0,15	-0,15	-0,23	0,07	0,18	0,11	0,23	-0,05	-0,06	0,41	1,00	0,01	0,10	0,08	0,24	0,06	0,21
Z36	0,26	-0,39	0,16	0,29	0,01	0,28	-0,13	-0,02	-0,20	-0,36	-0,20	0,36	-0,06	0,01	1,00	-0,04	-0,28	-0,02	-0,34	-0,03
Z40	0,01	0,06	0,08	-0,12	-0,33	-0,13	-0,09	0,13	0,22	-0,03	0,24	0,08	0,39	0,10	-0,04	1,00	0,00	0,15	0,09	0,09
Z44	-0,25	0,18	-0,01	-0,14	-0,10	-0,20	0,08	0,10	0,05	0,44	0,23	-0,14	0,04	0,08	-0,28	0,00	1,00	0,21	0,22	-0,04
Z47	0,03	0,16	0,07	0,02	-0,24	0,01	0,14	0,17	0,28	0,17	-0,02	-0,12	0,44	0,24	-0,02	0,15	0,21	1,00	-0,11	0,13
Z50	-0,20	0,39	0,12	-0,25	0,01	-0,36	0,08	0,03	0,18	0,29	0,13	-0,25	-0,01	0,06	-0,34	0,09	0,22	-0,11	1,00	0,21
Z53	0,04	0,08	0,14	0,00	-0,22	0,00	0,10	0,20	0,23	0,01	0,19	0,01	0,06	0,21	-0,03	0,09	-0,04	0,13	0,21	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A4.5. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda

	Z4	Z30	Z36	Z13	Z17	Z15	Z8	Z31	Z47	Z34	Z40	Z23	Z53	Z19	Z10	Z21	Z29	Z25	Z44	Z50
Z4	1,00	0,39	0,26	0,38	0,28	0,06	-0,19	-0,05	0,03	0,14	0,01	0,09	0,04	-0,18	0,25	0,10	-0,04	-0,27	-0,25	-0,20
Z30	0,39	1,00	0,36	0,37	0,47	0,12	-0,40	-0,02	-0,12	-0,06	0,08	-0,30	0,01	-0,27	0,15	-0,03	-0,01	-0,26	-0,14	-0,25
Z36	0,26	0,36	1,00	0,29	0,28	0,01	-0,39	-0,06	-0,02	0,01	-0,04	-0,20	-0,03	-0,13	0,16	-0,02	-0,20	-0,36	-0,28	-0,34
Z13	0,38	0,37	0,29	1,00	0,33	-0,02	-0,44	-0,05	0,02	-0,15	-0,12	-0,10	0,00	-0,08	0,15	0,04	-0,08	-0,22	-0,14	-0,25
Z17	0,28	0,47	0,28	0,33	1,00	0,13	-0,41	-0,09	0,01	-0,23	-0,13	-0,32	0,00	-0,07	0,12	-0,06	0,06	-0,16	-0,20	-0,36
Z15	0,06	0,12	0,01	-0,02	0,13	1,00	-0,11	-0,36	-0,24	-0,15	-0,33	-0,43	-0,22	-0,03	0,00	-0,21	-0,30	0,01	-0,10	0,01
Z8	-0,19	-0,40	-0,39	-0,44	-0,41	-0,11	1,00	0,14	0,16	0,20	0,06	0,22	0,08	0,14	0,00	0,10	0,07	0,29	0,18	0,39
Z31	-0,05	-0,02	-0,06	-0,05	-0,09	-0,36	0,14	1,00	0,44	0,41	0,39	0,27	0,06	0,20	0,01	0,10	0,00	0,16	0,04	-0,01
Z47	0,03	-0,12	-0,02	0,02	0,01	-0,24	0,16	0,44	1,00	0,24	0,15	0,28	0,13	0,14	0,07	0,17	-0,02	0,17	0,21	-0,11
Z34	0,14	-0,06	0,01	-0,15	-0,23	-0,15	0,20	0,41	0,24	1,00	0,10	0,11	0,21	0,07	0,05	0,18	-0,05	0,23	0,08	0,06
Z40	0,01	0,08	-0,04	-0,12	-0,13	-0,33	0,06	0,39	0,15	0,10	1,00	0,22	0,09	-0,09	0,08	0,13	0,24	-0,03	0,00	0,09
Z23	0,09	-0,30	-0,20	-0,10	-0,32	-0,43	0,22	0,27	0,28	0,11	0,22	1,00	0,23	0,17	0,09	0,19	0,24	0,03	0,05	0,18
Z53	0,04	0,01	-0,03	0,00	0,00	-0,22	0,08	0,06	0,13	0,21	0,09	0,23	1,00	0,10	0,14	0,20	0,19	0,01	-0,04	0,21
Z19	-0,18	-0,27	-0,13	-0,08	-0,07	-0,03	0,14	0,20	0,14	0,07	-0,09	0,17	0,10	1,00	0,02	0,07	0,15	0,31	0,08	0,08
Z10	0,25	0,15	0,16	0,15	0,12	0,00	0,00	0,01	0,07	0,05	0,08	0,09	0,14	0,02	1,00	0,22	0,22	-0,07	-0,01	0,12
Z21	0,10	-0,03	-0,02	0,04	-0,06	-0,21	0,10	0,10	0,17	0,18	0,13	0,19	0,20	0,07	0,22	1,00	0,14	0,10	0,10	0,03
Z29	-0,04	-0,01	-0,20	-0,08	0,06	-0,30	0,07	0,00	-0,02	-0,05	0,24	0,24	0,19	0,15	0,22	0,14	1,00	0,18	0,23	0,13
Z25	-0,27	-0,26	-0,36	-0,22	-0,16	0,01	0,29	0,16	0,17	0,23	-0,03	0,03	0,01	0,31	-0,07	0,10	0,18	1,00	0,44	0,29
Z44	-0,25	-0,14	-0,28	-0,14	-0,20	-0,10	0,18	0,04	0,21	0,08	0,00	0,05	-0,04	0,08	-0,01	0,10	0,23	0,44	1,00	0,22
Z50	-0,20	-0,25	-0,34	-0,25	-0,36	0,01	0,39	-0,01	-0,11	0,06	0,09	0,18	0,21	0,08	0,12	0,03	0,13	0,29	0,22	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A4.6. Macierz korelacji pomiędzy odpowiedziami na pytania wszystkich ankiet –formatowanie wg wartości 0,14 (10% poziom istotności), zmodyfikowana kolejność zmiennych wynikająca z metody Warda

	Z4	Z30	Z36	Z13	Z17	Z10	Z15	Z31	Z47	Z34	Z40	Z23	Z53	Z19	Z21	Z29	Z8	Z25	Z44	Z50
Z4	1,00	0,39	0,26	0,38	0,28	0,25	0,06	-0,05	0,03	0,14	0,01	0,09	0,04	-0,18	0,10	-0,04	-0,19	-0,27	-0,25	-0,20
Z30	0,39	1,00	0,36	0,37	0,47	0,15	0,12	-0,02	-0,12	-0,06	0,08	-0,30	0,01	-0,27	-0,03	-0,01	-0,40	-0,26	-0,14	-0,25
Z36	0,26	0,36	1,00	0,29	0,28	0,16	0,01	-0,06	-0,02	0,01	-0,04	-0,20	-0,03	-0,13	-0,02	-0,20	-0,39	-0,36	-0,28	-0,34
Z13	0,38	0,37	0,29	1,00	0,33	0,15	-0,02	-0,05	0,02	-0,15	-0,12	-0,10	0,00	-0,08	0,04	-0,08	-0,44	-0,22	-0,14	-0,25
Z17	0,28	0,47	0,28	0,33	1,00	0,12	0,13	-0,09	0,01	-0,23	-0,13	-0,32	0,00	-0,07	-0,06	0,06	-0,41	-0,16	-0,20	-0,36
Z10	0,25	0,15	0,16	0,15	0,12	1,00	0,00	0,01	0,07	0,05	0,08	0,09	0,14	0,02	0,22	0,22	0,00	-0,07	-0,01	0,12
Z15	0,06	0,12	0,01	-0,02	0,13	0,00	1,00	-0,36	-0,24	-0,15	-0,33	-0,43	-0,22	-0,03	-0,21	-0,30	-0,11	0,01	-0,10	0,01
Z31	-0,05	-0,02	-0,06	-0,05	-0,09	0,01	-0,36	1,00	0,44	0,41	0,39	0,27	0,06	0,20	0,10	0,00	0,14	0,16	0,04	-0,01
Z47	0,03	-0,12	-0,02	0,02	0,01	0,07	-0,24	0,44	1,00	0,24	0,15	0,28	0,13	0,14	0,17	-0,02	0,16	0,17	0,21	-0,11
Z34	0,14	-0,06	0,01	-0,15	-0,23	0,05	-0,15	0,41	0,24	1,00	0,10	0,11	0,21	0,07	0,18	-0,05	0,20	0,23	0,08	0,06
Z40	0,01	0,08	-0,04	-0,12	-0,13	0,08	-0,33	0,39	0,15	0,10	1,00	0,22	0,09	-0,09	0,13	0,24	0,06	-0,03	0,00	0,09
Z23	0,09	-0,30	-0,20	-0,10	-0,32	0,09	-0,43	0,27	0,28	0,11	0,22	1,00	0,23	0,17	0,19	0,24	0,22	0,03	0,05	0,18
Z53	0,04	0,01	-0,03	0,00	0,00	0,14	-0,22	0,06	0,13	0,21	0,09	0,23	1,00	0,10	0,20	0,19	0,08	0,01	-0,04	0,21
Z19	-0,18	-0,27	-0,13	-0,08	-0,07	0,02	-0,03	0,20	0,14	0,07	-0,09	0,17	0,10	1,00	0,07	0,15	0,14	0,31	0,08	0,08
Z21	0,10	-0,03	-0,02	0,04	-0,06	0,22	-0,21	0,10	0,17	0,18	0,13	0,19	0,20	0,07	1,00	0,14	0,10	0,10	0,10	0,03
Z29	-0,04	-0,01	-0,20	-0,08	0,06	0,22	-0,30	0,00	-0,02	-0,05	0,24	0,24	0,19	0,15	0,14	1,00	0,07	0,18	0,23	0,13
Z8	-0,19	-0,40	-0,39	-0,44	-0,41	0,00	-0,11	0,14	0,16	0,20	0,06	0,22	0,08	0,14	0,10	0,07	1,00	0,29	0,18	0,39
Z25	-0,27	-0,26	-0,36	-0,22	-0,16	-0,07	0,01	0,16	0,17	0,23	-0,03	0,03	0,01	0,31	0,10	0,18	0,29	1,00	0,44	0,29
Z44	-0,25	-0,14	-0,28	-0,14	-0,20	-0,01	-0,10	0,04	0,21	0,08	0,00	0,05	-0,04	0,08	0,10	0,23	0,18	0,44	1,00	0,22
Z50	-0,20	-0,25	-0,34	-0,25	-0,36	0,12	0,01	-0,01	-0,11	0,06	0,09	0,18	0,21	0,08	0,03	0,13	0,39	0,29	0,22	1,00

Źródło: opracowanie własne.

A.5. Metoda sędziów kompetentnych

W piątej części aneksu zamieszczono 2 tabele: z danymi źródłowymi oraz zestawem danych w skali porządkowej 0÷1.

Dane źródłowe zawierają odpowiedzi 18 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, których poproszono o dopasowanie pytań Kwestionariusza wg wykazu z tab. IV.2 do postaw/przekonań wg wykazu z tab. IV.18.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi utworzono pary: nr pytania – postawa/przekonanie, porządkując je w skali 0÷1. Taka forma danych umożliwia obliczenie współczynnika zgodności Kendalla, a tym samym ocenę zgodności odpowiedzi nauczycieli biorących udział w ankiecie, jako sędziów kompetentnych.

Dane zawierają odpowiedzi udzielone przez sędziów kompetentnych o identyfikatorach od S1 do S18.

Tab. A5.2. Dane dla obliczenia Współczynnika zgodności Kendalla (1 – dokonano przypisania pytania do postawy/przekonania, 0 – nie)

Sędziowie kompetentni	4-poczucie bezpieczeństwa	13-poczucie bezpieczeństwa	30-poczucie bezpieczeństwa	36-poczucie bezpieczeństwa	4-poczucie wsparcia	17-poczucie wsparcia	19-brak wsparcia	25-brak wsparcia	15-wyzbywanie się uraz	15-okazywanie wsparcia	10 i 21-skupienie się na działaniach odwetowych	23-skupienie się na agresji	34-skupienie się na agresji	40-skupienie się na agresji	53-skupienie się na agresji	29-podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	31-podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	31-podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	47-podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	29-podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia
S1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
S2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
S3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
S4	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S7	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S14	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S15	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S17	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S18	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

Źródło: opracowanie własne.

A.6. Analiza zgodna z wytycznymi *Kwestionariusza*

W szóstej aneksu zamieszczono tabele, które wykorzystano podczas analizy zgodnej z wytycznymi *Kwestionariusza*, oraz analizy poszerzonej opartej o wytyczne.

Tab. A6.1 zawiera wyniki klasyfikacji uczniów uzyskanych na podstawie wytycznych *Kwestionariusza*. Uzyskane wyniki klasyfikacji w formie punktów i skali stenowej pozwoliły określić w okresach: przed eksperymentem (A) i po eksperymencie (B), poziom badanych relacji:

- *Ja wobec innych,*
- *Inni wobec mnie,*
- *Interpersonalnych.*

W ostatnich sześciu kolumnach zestawiono wielkości różnic wyników klasyfikacji uczniów z okresów: przed eksperymentem (A) i po eksperymencie (B), z uwzględnieniem badanych relacji.

W pierwszych 3 kolumnach tab.A6.1 podane są identyfikatory grup oraz uczniów:

- EK – grupa eksperymentalna [E] lub kontrolna [K],
- ID – identyfikator uczniów (identyfikator grupy wraz z numerem od 1 do 23 dla uczniów grupy eksperymentalnej oraz od 24 do 41 dla uczniów grupy kontrolnej),
- Płeć – ch lub dz.

Tab. A6.1. Dane wynikowe uzyskane zgodnie z wytycznymi Kwestionariusza dotyczących uczniów

GR	ID	Płeć	A ja wobec innych [punkty]	A ja wobec innych [sten]	A inni wobec mnie [punkty]	A inni wobec mnie [sten]	A interpersonalne [punkty]	A interpersonalne [sten]	B ja wobec innych [punkty]	B ja wobec innych [sten]	B inni wobec mnie [punkty]	B inni wobec mnie [sten]	B interpersonalne [punkty]	B interpersonalne [sten]	B-A ja wobec innych [punkty]	B-A inni wobec mnie [punkty]	B-A interpersonalne [punkty]	B-A ja wobec innych [sten]	B-A inni wobec mnie [sten]	B-A interpersonalne [sten]
K	24	dz	32	6	21	1	53	3	16	1	22	1	38	1	-16	1	-15	-5	0	-2
K	25	ch	23	2	21	1	44	1	15	1	28	4	43	1	-8	7	-1	-1	3	0
K	26	ch	30	6	28	4	58	5	25	4	15	1	40	1	-5	-13	-18	-2	-3	-4
K	27	dz	27	4	26	3	53	3	25	3	14	1	39	1	-2	-12	-14	-1	-2	-2
K	28	dz	28	4	26	3	54	3	29	5	32	6	61	5	1	6	7	1	3	2
K	29	dz	22	3	32	6	54	4	20	2	26	3	46	2	-2	-6	-8	-1	-3	-2
K	30	dz	24	4	29	5	53	4	12	1	30	5	42	2	-12	1	-11	-3	0	-2
K	31	dz	28	4	25	3	53	3	19	1	25	3	44	1	-9	0	-9	-3	0	-2
K	32	ch	19	2	32	6	51	4	19	2	34	7	53	4	0	2	2	0	1	0
K	33	dz	20	2	35	7	55	5	28	5	28	4	56	5	8	-7	1	3	-3	0
K	34	ch	20	2	35	7	55	5	16	1	29	5	45	2	-4	-6	-10	-1	-2	-3
K	35	ch	28	4	35	7	63	6	19	1	24	2	43	1	-9	-11	-20	-3	-5	-5
K	36	dz	14	1	17	1	31	1	19	1	24	2	43	1	5	7	12	0	1	0
K	37	ch	28	5	26	3	54	4	30	6	19	1	49	3	2	-7	-5	1	-2	-1
K	38	dz	26	5	27	4	53	4	30	6	37	8	67	7	4	10	14	1	4	3
K	39	ch	23	2	24	2	47	2	13	1	30	5	43	1	-10	6	-4	-1	3	-1
K	40	dz	13	1	31	6	44	2	19	2	24	3	43	2	6	-7	-1	1	-3	0
K	41	ch	33	6	40	10	73	8	28	4	35	7	63	6	-5	-5	-10	-2	-3	-2
E	1	ch	23	4	31	6	54	4	23	4	29	5	52	4	0	-2	-2	0	-1	0
E	2	ch	28	5	26	3	54	4	25	4	28	4	53	4	-3	2	-1	-1	1	0
E	3	ch	30	5	31	5	61	5	33	6	26	3	59	5	3	-5	-2	1	-2	0
E	4	dz	25	3	27	4	52	3	30	5	35	7	65	6	5	8	13	2	3	3
E	5	ch	30	6	25	3	55	5	22	3	29	5	51	4	-8	4	-4	-3	2	-1
E	6	dz	28	5	23	2	51	4	23	4	27	4	50	3	-5	4	-1	-1	2	-1
E	7	ch	30	5	33	6	63	6	22	2	32	6	54	3	-8	-1	-9	-3	0	-3
E	8	dz	30	5	34	7	64	6	29	5	31	5	60	5	-1	-3	-4	0	-2	-1
E	9	dz	25	4	28	4	53	4	28	5	26	3	54	4	3	-2	1	1	-1	0
E	10	ch	23	2	21	1	44	1	22	2	20	1	42	1	-1	-1	-2	0	0	0
E	11	ch	24	4	26	3	50	3	25	4	29	5	54	4	1	3	4	0	2	1
E	12	ch	19	2	18	1	37	1	24	4	26	3	50	3	5	8	13	2	2	2
E	13	dz	31	6	23	2	54	4	25	4	27	4	52	4	-6	4	-2	-2	2	0
E	14	dz	27	4	33	6	60	5	30	5	29	4	59	5	3	-4	-1	1	-2	0
E	15	dz	26	5	38	8	64	7	24	4	40	10	64	7	-2	2	0	-1	2	0
E	16	dz	19	1	19	1	38	1	26	3	31	5	57	4	7	12	19	2	4	3
E	17	ch	31	6	31	5	62	5	27	4	33	6	60	5	-4	2	-2	-2	1	0
E	18	dz	28	4	25	3	53	3	27	4	28	4	55	4	-1	3	2	0	1	1
E	19	ch	27	5	28	4	55	5	31	6	24	3	55	5	4	-4	0	1	-1	0
E	20	dz	31	6	38	8	69	7	31	6	32	6	63	6	0	-6	-6	0	-2	-1
E	21	dz	26	3	26	3	52	3	25	3	31	5	56	4	-1	5	4	0	2	1
E	22	ch	29	6	28	4	57	5	34	8	31	6	65	7	5	3	8	2	2	2
E	23	ch	20	2	20	1	40	1	25	4	27	4	52	4	5	7	12	2	3	3

Źródło: opracowanie własne.

A.7. Analiza postaw/przekonań

Tab. A7.1. Przyrosty różnic średnich w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Lp	ID	%	B/A	Grupy eksperymentalne								Grupy kontrolne									
				ECT	ECN	EN	EC	EDT	EDN	ET	ED	E	KCT	KCN	KN	KC	KDT	KDN	KT	KD	K
1	Z13		B	2,0	2,8	3,0	2,5	3,0	3,2	2,3	3,2	2,8	2,8	3,3	3,0	3,0	2,5	2,8	2,6	2,6	2,8
2	Z30		B	3,3	3,4	3,2	3,3	3,5	3,1	3,3	3,2	3,3	3,3	3,0	3,8	3,4	3,3	3,0	3,2	3,2	3,3
3	Z36		B	2,5	3,3	3,1	3,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,8	3,3	2,9	3,5	2,5	3,0	2,5	2,9
4	Z4		B	3,0	2,5	2,6	2,7	3,5	2,8	3,2	2,9	2,8	3,8	3,5	3,5	3,5	3,6	3,2	3,4	3,3	3,4
5	Z17		B	2,3	2,8	2,8	2,6	2,5	2,9	2,3	2,8	2,7	1,8	3,0	2,9	2,4	3,5	2,8	3,2	3,2	2,8
6	Z25	inw	B	2,3	1,9	2,1	2,0	2,5	2,3	2,3	2,4	2,2	2,3	3,0	2,3	2,6	1,7	1,5	1,9	1,6	2,1
7	Z8	inw	B	3,0	2,8	3,1	2,8	3,5	3,3	3,2	3,4	3,1	2,3	3,3	2,8	2,8	3,2	2,3	2,8	2,8	2,8
8	Z50	inw	B	1,3	2,5	2,2	2,1	1,5	2,0	1,3	1,9	2,0	1,8	2,5	2,1	2,1	2,3	1,8	2,1	2,1	2,1
9	Z44	inw	B	2,5	2,1	2,3	2,3	3,5	2,4	2,8	2,6	2,4	3,3	3,3	2,8	3,3	3,0	2,3	3,1	2,7	2,9
10	Z15		B	3,8	2,8	3,2	3,1	4,0	3,6	3,8	3,6	3,3	4,0	2,8	2,9	3,4	3,5	3,0	3,7	3,3	3,3
11	Z10	inw	B	3,3	2,1	2,2	2,5	2,0	2,2	2,8	2,2	2,3	2,5	2,5	2,3	2,5	2,8	2,0	2,7	2,5	2,5
12	Z21	inw	B	2,3	1,4	1,8	1,7	2,5	2,1	2,3	2,2	1,9	1,5	1,0	1,8	1,3	1,5	2,5	1,5	1,9	1,6
13	Z23	inw	B	3,5	2,8	2,9	3,0	2,5	3,0	3,2	2,9	3,0	2,5	2,8	2,1	2,6	2,7	1,5	2,6	2,2	2,4
14	Z53	inw	B	3,0	2,5	2,6	2,7	3,0	2,8	3,0	2,8	2,7	2,3	2,8	2,4	2,5	2,2	2,0	2,2	2,1	2,3
15	Z40	inw	B	2,8	3,5	3,4	3,3	3,0	3,2	2,8	3,2	3,2	3,3	1,8	2,4	2,5	2,5	3,0	2,8	2,7	2,6
16	Z29	inw	B	3,0	2,8	3,0	2,8	3,5	3,2	3,2	3,3	3,0	4,0	1,5	1,3	2,8	2,2	1,0	2,9	1,7	2,2
17	Z31	inw	B	2,8	3,4	3,2	3,2	3,0	3,0	2,8	3,0	3,1	3,8	3,5	3,1	3,6	3,7	2,8	3,7	3,3	3,4
1	Z13		A	2,5	2,9	3,1	2,8	2,5	3,3	2,5	3,2	3,0	2,8	3,3	2,9	3,0	2,2	2,5	2,4	2,3	2,6
2	Z30		A	3,5	3,3	3,5	3,3	3,5	3,8	3,5	3,7	3,5	4,0	3,0	3,1	3,5	3,3	3,3	3,6	3,3	3,4
3	Z36		A	2,8	3,4	3,6	3,2	3,0	3,9	2,8	3,7	3,4	3,0	2,3	2,6	2,6	2,5	3,0	2,7	2,7	2,7
4	Z4		A	2,8	3,1	3,2	3,0	3,0	3,3	2,8	3,3	3,1	3,3	3,0	3,1	3,1	3,0	3,3	3,1	3,1	3,1
5	Z17		A	2,8	3,0	2,9	2,9	2,5	2,8	2,7	2,7	2,8	2,3	2,5	2,6	2,4	2,3	2,8	2,3	2,5	2,4
6	Z25		A	2,3	2,1	2,4	2,2	2,5	2,6	2,3	2,5	2,3	2,0	1,8	2,1	1,9	2,0	2,5	2,0	2,2	2,1
7	Z8		A	2,3	3,0	3,1	2,8	3,0	3,2	2,5	3,2	3,0	2,8	3,0	3,3	2,9	2,5	3,5	2,6	2,9	2,9
8	Z50		A	1,5	2,6	2,6	2,3	1,5	2,6	1,5	2,4	2,3	2,0	1,8	2,1	1,9	1,8	2,5	1,9	2,1	2,0
9	Z44		A	1,8	2,6	2,6	2,3	2,5	2,7	2,0	2,6	2,5	2,8	2,0	2,5	2,4	1,8	3,0	2,2	2,3	2,3
10	Z15		A	3,3	3,9	3,9	3,7	4,0	4,0	3,5	4,0	3,8	2,5	2,5	3,0	2,5	3,2	3,5	2,9	3,3	2,9
11	Z10		A	2,5	2,5	2,1	2,5	2,0	1,8	2,3	1,8	2,2	2,0	2,3	2,6	2,1	1,8	3,0	1,9	2,3	2,2
12	Z21		A	1,8	2,6	2,1	2,3	2,0	1,7	1,8	1,7	2,0	2,0	1,8	1,9	1,9	1,3	2,0	1,6	1,6	1,7
13	Z23		A	3,3	2,9	3,2	3,0	4,0	3,6	3,5	3,6	3,3	2,5	1,3	1,8	1,9	2,3	2,3	2,4	2,3	2,1
14	Z53		A	3,8	3,8	3,4	3,8	4,0	3,1	3,8	3,3	3,5	2,8	3,0	3,0	2,9	1,5	3,0	2,0	2,1	2,4
15	Z40		A	2,3	3,1	2,9	2,8	2,5	2,7	2,3	2,6	2,7	1,5	2,3	2,5	1,9	2,7	2,8	2,2	2,7	2,3
16	Z29		A	2,3	2,6	2,7	2,5	3,0	2,8	2,5	2,8	2,7	1,3	1,5	1,6	1,4	1,7	1,8	1,5	1,7	1,6
17	Z31		A	3,3	2,8	2,9	2,9	3,0	3,0	3,2	3,0	3,0	3,0	1,8	2,4	2,4	2,3	3,0	2,6	2,6	2,5

cd. Tab. A7.1.

Lp	ID	%	B/A	Grupy eksperymentalne										Grupy kontrolne									
				ECT	ECN	EN	EC	EDT	EDN	ET	ED	E	KCT	KCN	KN	KC	KDT	KDN	KT	KD	K		
1	Z13		A-B	0.5	0.1	0.1	0.3	-0.5	0.1	0.2	0.0	0.1	0.0	0.0	-0.1	0.0	-0.3	0.3	-0.2	-0.3	-0.2		
2	Z30		A-B	0.3	-0.1	0.3	0.0	0.0	0.7	0.2	0.5	0.3	1.0	-0.8	-0.3	0.1	0.0	0.3	0.4	0.1	0.1		
3	Z36		A-B	0.3	0.1	0.5	0.2	0.0	0.9	0.1	0.7	0.4	-0.8	-1.0	-0.3	-0.9	0.0	0.5	-0.3	0.2	-0.3		
4	Z4		A-B	-0.3	0.6	0.6	0.3	-0.5	0.6	-0.4	0.4	0.3	-0.5	-0.5	-0.4	-0.5	-0.2	-0.3	-0.3	-0.2	-0.3		
5	Z17		A-B	0.5	0.3	0.1	0.3	0.0	-0.1	0.4	-0.1	0.1	0.5	-0.5	-0.3	0.0	-1.2	0.0	-0.5	-0.7	-0.4		
6	Z25		A-B	0.0	0.3	0.2	0.2	0.0	0.2	0.0	0.2	0.2	-0.3	-1.3	-0.1	-0.8	0.3	1.0	0.1	0.6	0.0		
7	Z8		A-B	-0.8	0.3	0.1	-0.1	-0.5	-0.1	-0.7	-0.2	-0.1	0.5	-0.3	0.5	0.1	-0.7	1.3	-0.2	0.1	0.1		
8	Z50		A-B	0.3	0.1	0.4	0.2	0.0	0.6	0.2	0.5	0.3	0.3	-0.8	0.0	-0.3	-0.5	0.8	-0.2	0.0	-0.1		
9	Z44		A-B	-0.8	0.5	0.4	0.1	-1.0	0.2	-0.8	0.0	0.0	-0.5	-1.3	-0.3	-0.9	-1.2	0.8	-0.9	-0.4	-0.6		
10	Z15		A-B	-0.8	0.4	-0.1	0.0	0.0	-0.4	-0.5	-0.4	-0.2	-0.5	-0.3	0.1	-0.9	-0.3	0.5	-0.8	0.0	-0.4		
11	Z10		A-B	-0.5	1.3	0.4	0.7	-0.5	-0.4	-0.5	-0.5	0.1	0.5	0.8	0.1	0.6	-0.2	-0.5	0.1	-0.3	0.1		
12	Z21		A-B	-0.3	0.1	0.4	0.0	1.5	0.6	0.3	0.7	0.3	0.0	-1.5	-0.4	-0.8	-0.3	0.8	-0.2	0.1	-0.3		
13	Z23		A-B	0.8	1.3	0.8	1.1	1.0	0.3	0.8	0.5	0.8	0.5	0.3	0.6	0.4	-0.7	1.0	-0.2	0.0	0.2		
14	Z53		A-B	-0.5	-0.4	-0.5	-0.4	-0.5	-0.6	-0.5	-0.5	-0.5	-1.8	0.5	0.1	-0.6	0.2	-0.3	-0.6	0.0	-0.3		
15	Z40		A-B	-0.8	-0.1	-0.3	-0.3	-0.5	-0.4	-0.7	-0.5	-0.4	-2.8	0.0	0.4	-1.4	-0.5	0.8	-1.4	0.0	-0.6		
16	Z29		A-B	0.5	-0.6	-0.3	-0.3	0.0	0.0	0.4	0.0	-0.1	-0.8	-1.8	-0.8	-1.3	0.3	-1.1	-0.7	-0.9	-0.9		
17	Z31		A-B	0.5	-0.6	-0.3	-0.3	0.0	0.0	0.4	0.0	-0.1	-0.8	-1.8	-0.8	-1.3	0.3	-1.1	-0.7	-0.9	-0.9		
1	Z13	%	(A-B)/B	25%	5%	4%	10%	0%	21%	6%	17%	8%	33%	-20%	-7%	4%	0%	8%	13%	3%	3%		
2	Z30	%	(A-B)/B	8%	-4%	9%	0%	0%	30%	5%	24%	14%	-20%	-31%	-9%	-25%	0%	20%	-10%	8%	-9%		
3	Z36	%	(A-B)/B	10%	4%	17%	6%	0%	30%	5%	24%	14%	-20%	-31%	-9%	-25%	0%	20%	-10%	8%	-9%		
4	Z4	%	(A-B)/B	-8%	25%	22%	13%	-14%	20%	-11%	13%	13%	-13%	-14%	-11%	-14%	-5%	-7%	-9%	-6%	-10%		
5	Z17	%	(A-B)/B	22%	9%	2%	13%	0%	10%	1%	8%	8%	-11%	-42%	-6%	-29%	20%	67%	5%	38%	0%		
6	Z25	%	(A-B)/B	0%	13%	11%	8%	0%	10%	1%	8%	8%	-11%	-42%	-6%	-29%	20%	67%	5%	38%	0%		
7	Z8	%	(A-B)/B	-25%	9%	2%	-3%	0%	28%	15%	24%	15%	14%	-30%	0%	-12%	-21%	43%	-10%	0%	-5%		
8	Z50	%	(A-B)/B	20%	5%	16%	8%	0%	28%	15%	24%	15%	14%	-30%	0%	-12%	-21%	43%	-10%	0%	-5%		
9	Z44	%	(A-B)/B	-30%	24%	15%	4%	0%	28%	15%	24%	15%	14%	-30%	0%	-12%	-21%	43%	-10%	0%	-5%		
10	Z15	%	(A-B)/B	-13%	41%	24%	19%	0%	13%	-8%	10%	14%	-38%	-9%	4%	-26%	-10%	17%	-22%	0%	-12%		
11	Z10	%	(A-B)/B	-23%	18%	-3%	0%	0%	-20%	-17%	-17%	-7%	-20%	-10%	17%	-15%	-35%	50%	-30%	-8%	-11%		
12	Z21	%	(A-B)/B	-22%	91%	20%	40%	-20%	-21%	-20%	-21%	7%	33%	75%	7%	50%	-11%	-20%	7%	-16%	7%		
13	Z23	%	(A-B)/B	-7%	5%	12%	0%	60%	9%	25%	12%	0%	0%	-55%	-18%	-29%	-13%	50%	-8%	5%	-12%		
14	Z53	%	(A-B)/B	25%	50%	29%	41%	33%	12%	28%	16%	29%	22%	9%	26%	15%	-31%	50%	-9%	0%	7%		
15	Z40	%	(A-B)/B	-18%	-11%	-14%	-13%	-17%	-17%	-17%	-17%	-15%	-54%	29%	5%	-25%	7%	-8%	-21%	0%	-11%		
16	Z29	%	(A-B)/B	-25%	-5%	-10%	-12%	-14%	-14%	-22%	-14%	-13%	-69%	0%	30%	-50%	-23%	75%	-48%	0%	-28%		
17	Z31	%	(A-B)/B	18%	-19%	-9%	-8%	0%	0%	13%	0%	-4%	-20%	-50%	-24%	-34%	-36%	9%	-30%	-21%	-27%		

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.2. Różnica przyrostów różnic między średnimi grupy eksperymentalnej i kontrolnej

Lp	ID	%	B;A	E-K	ED-KD	EC-KC	ECT-KCT	ECN-KCN	EDT-KDT	EDN-KDN
1	Z13		B	0,0	0,6	-0,5	-0,8	-0,5	0,5	0,5
2	Z30		B	0,0	0,0	0,0	0,3	-0,4	0,2	0,1
3	Z36		B	0,1	0,5	-0,5	-1,3	0,0	0,5	0,5
4	Z4		B	-0,7	-0,4	-1,0	-0,8	-1,0	0,3	-0,7
5	Z25		B	0,1	0,8	-0,6	0,0	-1,1	0,8	0,8
6	Z8		B	0,3	0,6	0,1	0,8	-0,5	0,3	1,1
7	Z50		B	-0,1	-0,2	0,0	-0,5	0,0	-0,8	0,3
8	Z15		B	0,0	0,3	-0,3	-0,3	0,0	0,5	0,6
9	Z10		B	-0,2	-0,3	0,0	0,8	-0,4	-0,8	0,2
10	Z21		B	0,3	0,3	0,4	0,8	0,4	1,0	-0,4
11	Z23		B	0,6	0,7	0,4	1,0	0,0	-0,2	1,5
12	Z53		B	0,5	0,7	0,2	0,8	-0,3	0,8	0,8
1	Z13		A	0,3	0,9	-0,3	-0,3	-0,4	0,3	0,8
2	Z30		A	0,1	0,4	-0,2	-0,5	0,3	0,2	0,5
3	Z36		A	0,8	1,0	0,5	-0,3	1,1	0,5	0,9
4	Z4		A	0,0	0,2	-0,1	-0,5	0,1	0,0	0,1
5	Z25	inw	A	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,1
6	Z8	inw	A	0,1	0,3	-0,1	-0,5	0,0	0,5	-0,3
7	Z50	inw	A	0,3	0,3	0,4	-0,5	0,9	-0,3	0,1
8	Z15		A	0,9	0,7	1,2	0,8	1,4	0,8	0,5
9	Z10	inw	A	0,0	-0,5	0,4	0,5	0,3	0,2	-1,2
10	Z21	inw	A	0,3	0,1	0,5	-0,3	0,9	0,7	-0,3
11	Z23	inw	A	1,2	1,3	1,1	0,8	1,6	1,7	1,3
12	Z53	inw	A	1,1	1,2	0,9	1,0	0,8	2,5	0,1
1	Z13		A-B	0,3	0,3	0,3	0,5	0,1	-0,2	0,4
2	Z30		A-B	0,1	0,4	-0,1	-0,8	0,6	0,0	0,4
3	Z36		A-B	0,7	0,5	1,0	1,0	1,1	0,0	0,4
4	Z4		A-B	0,7	0,6	0,8	0,3	1,1	-0,3	0,8
5	Z25		A-B	0,2	-0,4	0,9	0,3	1,5	-0,3	-0,8
6	Z8		A-B	-0,2	-0,3	-0,2	-1,3	0,5	0,2	-1,4
7	Z50		A-B	0,4	0,5	0,4	0,0	0,9	0,5	-0,2
8	Z15		A-B	0,9	0,4	1,5	1,0	1,4	0,3	-0,1
9	Z10		A-B	0,1	-0,2	0,4	-0,3	0,6	1,0	-1,4
10	Z21		A-B	0,0	-0,2	0,0	-1,0	0,5	-0,3	0,1
11	Z23		A-B	0,6	0,6	0,8	-0,3	1,6	1,8	-0,2
12	Z53		A-B	0,6	0,5	0,7	0,3	1,0	1,7	-0,7
1	Z13	%	(A-B)/B	11%	12%	10%	25%	5%	-3%	13%
2	Z30	%	(A-B)/B	5%	14%	-4%	-26%	16%	0%	13%
3	Z36	%	(A-B)/B	24%	16%	31%	30%	35%	0%	10%
4	Z4	%	(A-B)/B	22%	19%	26%	5%	39%	-9%	27%
5	Z25	%	(A-B)/B	8%	-30%	37%	11%	55%	-20%	-57%
6	Z8	%	(A-B)/B	-8%	-9%	-7%	-47%	17%	7%	-59%
7	Z50	%	(A-B)/B	20%	24%	20%	6%	35%	21%	-15%
8	Z15	%	(A-B)/B	26%	10%	45%	24%	50%	10%	-4%
9	Z10	%	(A-B)/B	4%	-9%	15%	-3%	28%	35%	-70%
10	Z21	%	(A-B)/B	0%	-5%	-10%	-56%	16%	-9%	-1%
11	Z23	%	(A-B)/B	23%	20%	29%	-7%	59%	73%	-31%
12	Z53	%	(A-B)/B	21%	16%	26%	3%	41%	64%	-38%

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.3. Wyliczanie odpowiedzi skrajnych z wykorzystaniem reguły 2σ

ID	Z4	Z10	Z13	Z15	Z17	Z19	Z21	Z23	Z25	Z29	Z30	Z31	Z34	Z36	Z40	Z44	Z47	Z50	Z53	Suma
EA1	3	4	4	1	3	3	1	1	1	4	4	3	1	4	4	1	1	4	4	1
EA2	3	2	3	3	3	4	2	4	1	3	4	3	4	2	3	2	3	2	2	1
EA3	4	3	3	4	3	4	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	4	3	3	1
EA4	3	3	2	4	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	4	3	3	1
EA5	2	4	2	3	3	4	4	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1
EA6	2	4	2	4	2	4	3	3	2	3	3	4	4	2	1	2	3	4	4	1
EA7	3	3	2	3	4	4	1	4	2	2	4	4	4	4	3	4	3	2	4	1
EA8	4	4	2	4	3	4	2	4	3	4	4	4	3	2	4	2	4	3	3	1
EA9	3	3	2	4	2	4	2	2	2	4	3	2	3	3	2	2	3	2	3	1
EA10	4	1	4	2	4	2	1	3	2	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	4
EA11	2	4	2	1	4	1	4	2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2	1
EA12	1	2	3	2	2	1	1	2	2	3	2	2	3	2	1	1	2	1	2	1
EA13	1	4	4	4	3	1	1	4	1	4	3	2	2	4	2	2	2	2	2	2
EA14	4	2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	2	1	3	3	2
EA15	4	2	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	1	3	3	3	3	3	3	2
EA16	3	2	3	1	2	2	3	1	1	2	2	2	1	3	2	4	4	2	2	2
EA17	3	3	3	4	2	4	2	2	4	3	4	4	2	4	3	4	3	3	4	1
EA18	2	3	1	2	4	2	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2
EA19	3	3	2	3	3	4	1	3	1	3	4	4	4	4	2	2	4	3	4	1
EA20	3	4	3	4	4	3	2	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1
EA21	3	3	1	3	3	3	2	1	2	2	3	2	3	3	3	1	2	4	3	2
EA22	3	3	1	3	4	3	1	2	3	3	3	4	4	3	4	3	3	2	4	2
EA23	1	2	2	1	2	3	1	3	1	1	1	3	2	4	3	2	2	2	3	3
KA24	3	2	4	1	4	2	2	1	2	4	2	4	2	3	3	4	2	4	3	2
KA25	3	2	4	1	4	1	3	1	1	4	3	3	1	3	1	3	1	2	1	2
KA26	3	2	3	4	4	3	1	4	1	1	4	3	2	4	3	2	4	1	1	2
KA27	3	3	2	3	4	1	2	4	1	1	4	4	3	2	3	3	4	2	2	3
KA28	4	3	2	3	4	3	1	1	1	1	3	4	2	4	1	4	2	1	4	1
KA29	4	3	3	2	3	4	1	2	1	4	3	2	3	1	3	2	4	3	3	2
KA30	3	4	3	4	4	4	2	4	1	2	3	4	1	2	3	2	1	3	1	1
KA31	3	3	1	4	4	2	1	4	1	1	4	4	3	2	4	3	2	3	4	1
KA32	3	2	4	2	3	4	1	3	3	1	3	3	3	3	1	4	2	3	3	2
KA33	3	1	4	3	4	1	1	4	1	4	4	4	1	4	1	4	3	2	4	1
KA34	3	3	2	2	4	1	1	4	1	4	4	4	1	4	1	3	4	2	3	2
KA35	4	4	3	3	1	4	1	3	4	3	4	3	4	1	3	4	2	2	3	2
KA36	3	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	2	4
KA37	4	2	3	4	1	4	1	4	1	1	4	4	4	2	4	1	4	4	3	1
KA38	4	3	2	4	3	4	4	3	2	1	3	4	3	4	2	3	4	4	3	2
KA39	4	1	2	3	4	1	2	1	3	4	1	4	4	1	4	1	2	3	3	4
KA40	3	2	4	1	3	4	4	1	2	1	4	1	2	3	1	4	2	3	2	3
KA41	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	4
Suma	3	3	3	3	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4
średnia	3,1	2,8	2,8	3,4	2,7	1,9	3,1	2,2	2,8	3,8	3,5	2,2	2,3	3,1	2,4	2,6	2,4	2,8	2,0	
σ	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,1	0,9	1,2	1,1	1,2	1,0	1,0	0,7	1,0	1,2	0,9	1,2	1,0	1,1	
średnia+2σ	4,8	0,7	0,6	1,5	0,9	-0,4	1,0	-0,2	0,7	0,2	0,3	0,0	1,2	0,1	0,5	0,2	0,8	0,2		
średnia-2σ	1,4	0,3	0,6	0,9	1,4	0,7	-0,3	1,4	0,0	0,7	-0,1	1,5	0,0	-0,1	1,2	-0,2	0,4	0,1	1,0	0,5

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.4. Wpływ wykluczenia E 10 na zasadność statystyczną różnic przy średnim poziomie ufności

Tab. A 7.4a Wyniki analizy bez zastosowaniem wykluczenia																						
pstwo t >95%	Z53	Z23	Z15	Z29	Z4	Z36	Z17	Z19	Z21	Z31	Z40	Z47	Z50	Z13	Z8	Z25	Z34	Z44	Z10	Z30	Suma	
ET & KT	1	1		1		1			1		1										6	
ED & KD	1	1		1				1	1												5	
KN & KT		1				1		1	1				1								5	
E & K	1	1	1	1		1															5	
EB & KB	1	1	1	1		1															5	
CT & DT			1		1							1									3	
AC & AD	1		1		1																3	
N & T		1					1														2	
A & B	1									1											2	
C & D			1		1						1										2	
EA & KA				1	1																2	
EA & EB	1		1																		2	
EC & ED					1							1									2	
EC & KC	1			1																	2	
EN & ET							1				1										2	
DN & DT		1					1														2	
KA & KB										1											1	
BN & BT							1														1	
AC & BC	1																				1	
AT & BT										1											1	
KC & KD								1													1	
AN & AT		1																			1	
AN & BN																					0	
CN & DN																					0	
BC & BD																					0	
EN & KN																					0	
CN & CT																					0	
AD & BD																					0	
Suma	9	8	6	6	5	4	4	3	3	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	56	

Tab. A7.4b. Wyniki analizy z zastosowaniem wykluczenia

pstwo t >95%	Z36	Z53	Z23	Z29	Z4	Z15	Z47	Z17	Z40	Z31	Z50	Z19	Z21	Z8	Z13	Z30	Z25	Z44	Z34	Z10	Suma
E & K	1	1	1	1	1				1												6
N & T	1	1	1					1			1			1	1						6
ET & KT	1	1	1	1				1	1				1								6
ED & KD	1		1	1							1	1									5
KN & KT	1		1								1	1	1								5
DN & DT	1		1					1			1				1						5
EB & KB	1	1	1	1		1															5
EA & EB	1	1				1															3
C & D					1	1	1														3
EA & KA				1	1				1												3
AN & BN		1					1		1												3
CN & DN	1		1													1					3
CT & DT					1	1	1														3
EC & ED					1		1														2
AN & AT			1											1							2
BN & BT								1			1										2
A & B		1								1											2
AC & AD		1				1															2
EC & KC		1		1																	2
AD & BD										1											1
KA & KB										1											1
EN & ET								1													1
BC & BD							1														1
AC & BC		1																			1
AT & BT										1											1
KC & KD											1										1
EN & KN												1									1
CN & CT																					0
Suma	9	9	9	6	5	5	5	4	4	4	4	3	3	2	2	1	0	0	0	0	75

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.5. Wpływ wykluczenia na zasadność statystyczną różnic przy $\alpha=0,1$

Tab. A 7.5a Wyniki analizy bez zastosowaniem wykluczenia

pstwo t >90%	Z53	Z23	Z15	Z29	Z4	Z36	Z17	Z40	Z47	Z19	Z13	Z21	Z31	Z50	Z8	Z25	Z34	Z44	Z10	Z30	Suma
ED & KD	1	1	1	1		1				1	1	1		1		1					8
KN & KT		1				1	1			1	1	1		1		1					8
ET & KT	1	1		1	1	1		1				1									7
E & K	1	1	1	1	1	1		1													7
EB & KB	1	1	1	1		1															5
N & T		1		1			1			1	1										5
CT & DT			1		1				1												3
AC & AD	1		1		1																3
A & B	1			1										1							3
C & D			1		1				1												3
EA & KA				1	1			1													3
EA & EB	1		1			1															3
EC & ED			1		1				1												3
AN & BN	1							1	1												3
EC & KC	1			1					1												2
EN & ET							1	1													2
DN & DT		1					1														2
KA & KB													1					1			2
BN & BT							1							1							2
CN & DN	1	1																			2
BC & BD									1								1				2
AC & BC	1																				1
AT & BT													1								1
KC & KD										1											1
AN & AT		1																			1
EN & KN														1							1
CN & CT															1						1
AD & BD																					0
Suma	11	9	8	8	7	6	5	5	5	4	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0	84

Tab. A 7.5b Wyniki analizy z zastosowaniem wykluczenia

pstwo t >90%	Z36	Z53	Z23	Z29	Z4	Z15	Z17	Z40	Z8	Z13	Z47	Z31	Z50	Z19	Z21	Z25	Z30	Z44	Z34	Z10	Suma
ED & KD	1	1	1	1					1	1				1	1	1					9
KN & KT	1		1				1			1			1	1	1	1					8
E & K	1	1	1	1	1	1		1					1	1	1	1					7
N & T	1		1	1			1	1	1				1								7
ET & KT	1	1	1	1	1			1							1						7
DN & DT	1		1				1			1			1				1				6
EB & KB	1	1	1	1		1															5
EA & EB	1	1			1	1		1													5
EC & ED					1	1				1						1					4
AN & AT			1				1		1	1											4
BN & BT	1						1						1					1			4
A & B		1		1								1									3
C & D					1	1					1										3
EA & KA				1	1			1													3
AN & BN		1						1			1										3
CN & DN	1		1														1				3
CT & DT					1	1					1										3
AC & AD		1			1	1															3
EC & KC		1		1																	2
AD & BD								1				1									2
KA & KB												1						1			2
EN & ET							1		1												2
BC & BD										1									1		2
EN & KN				1																	1
AC & BC		1																			1
AT & BT												1									1
KC & KD													1								1
CN & CT									1												1
Suma	10	10	9	9	8	7	6	6	5	5	5	4	4	3	3	3	2	2	1	0	102

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.6. Prawdopodobieństwo różnic średnich na podstawie testu t-Studenta dla wybranych przedziałów ufności

pstwo t	Z53	Z23	Z36	Z29	Z17	Z31	Z50	Z47	Z40	Z19	Z4	Z15	Z21	Z13	Z8	Z30	Z34	Z25	Z44	Z10	Liczebność		
																					90%	95%	99%
ET & KT	100%	100%	99%	100%	39%	69%	87%	13%	99%	74%	91%	86%	98%	75%	81%	27%	56%	86%	44%	35%	7	6	5
EB & KB	100%	100%	100%	100%	81%	79%	72%	63%	74%	47%	9%	100%	71%	72%	53%	49%	12%	70%	46%	1%	5	5	5
E & K	100%	100%	99%	100%	46%	26%	49%	39%	97%	38%	95%	95%	89%	69%	90%	32%	43%	68%	39%	7%	7	6	4
ED & KD	94%	100%	100%	100%	70%	10%	43%	87%	85%	98%	76%	88%	99%	94%	93%	88%	16%	91%	19%	7%	9	5	4
DN & DT	72%	99%	99%	90%	100%	42%	97%	10%	19%	56%	86%	54%	54%	98%	88%	95%	51%	3%	73%	51%	6	5	3
N & T	42%	99%	98%	92%	100%	17%	96%	5%	21%	83%	76%	75%	86%	97%	99%	84%	75%	86%	27%	7	6	2	
KN & KT	83%	97%	95%	50%	95%	79%	99%	34%	52%	98%	85%	35%	97%	94%	89%	68%	72%	92%	64%	60%	8	5	1
KDN & KDT	91%	98%	95%	75%	95%	78%	100%	27%	68%	92%	80%	62%	93%	96%	80%	88%	43%	71%	71%	8	3	1	
KBN & KBT	79%	92%	94%	96%	97%	84%	100%	51%	34%	91%	76%	42%	90%	88%	75%	81%	68%	65%	73%	24%	7	3	1
EA & EB	100%	79%	96%	67%	30%	71%	74%	23%	93%	0%	91%	95%	35%	36%	47%	75%	39%	55%	12%	57%	5	3	1
EA & KA	79%	86%	40%	97%	24%	67%	16%	19%	95%	3%	99%	4%	75%	21%	85%	1%	47%	27%	84%	12%	3	3	1
ECT & EDT	33%	62%	62%	55%	20%	31%	0%	100%	30%	89%	93%	94%	42%	40%	36%	69%	22%	96%	93%	27%	5	2	1
EC & ED	57%	82%	85%	42%	14%	54%	23%	100%	47%	76%	96%	91%	36%	54%	9%	86%	45%	94%	90%	44%	4	2	1
BN & BT	64%	87%	95%	86%	99%	41%	98%	62%	80%	54%	88%	58%	44%	77%	79%	84%	17%	46%	92%	28%	4	2	1
A & B	97%	22%	48%	90%	43%	99%	42%	75%	89%	31%	33%	35%	42%	0%	12%	73%	29%	40%	73%	73%	3	2	1
EAC & EBC	100%	16%	65%	90%	82%	19%	62%	33%	83%	0%	96%	84%	15%	0%	18%	37%	53%	71%	14%	81%	3	2	1
EC & KC	98%	80%	60%	100%	27%	31%	27%	44%	89%	89%	87%	84%	3%	40%	38%	67%	42%	16%	57%	7%	2	2	1
EAN & EBN	96%	24%	54%	72%	26%	45%	52%	81%	99%	32%	60%	42%	34%	45%	88%	37%	64%	22%	45%	66%	2	2	1
EAT & EBT	99%	89%	93%	30%	55%	58%	57%	38%	30%	25%	83%	94%	65%	62%	0%	69%	0%	50%	13%	27%	3	1	1
KAT & KBT	11%	49%	74%	94%	76%	99%	64%	60%	40%	46%	86%	72%	16%	47%	32%	0%	11%	12%	93%	57%	3	1	1
KAC & KAD	90%	36%	54%	71%	76%	36%	31%	15%	73%	100%	0%	94%	49%	93%	64%	78%	27%	13%	19%	49%	3	1	1
KA & KB	30%	45%	61%	88%	66%	99%	23%	79%	45%	43%	83%	69%	25%	33%	30%	29%	0%	0%	92%	53%	2	1	1
EN & ET	79%	77%	67%	81%	99%	68%	16%	30%	88%	4%	55%	62%	7%	68%	92%	64%	4%	15%	78%	25%	2	1	1
AC & BC	99%	0%	15%	75%	13%	88%	55%	81%	46%	58%	41%	67%	41%	45%	15%	15%	67%	52%	68%	44%	1	1	1
AT & BT	85%	31%	22%	88%	48%	99%	11%	26%	48%	18%	0%	28%	58%	10%	25%	53%	8%	44%	84%	60%	1	1	1
KC & KD	64%	73%	61%	32%	78%	54%	0%	32%	45%	99%	83%	81%	90%	89%	76%	73%	21%	21%	36%	34%	1	1	1
ACN & ADN	39%	87%	95%	34%	95%	95%	51%	78%	44%	57%	66%	21%	59%	50%	28%	98%	96%	74%	35%	64%	5	5	0
ADN & ADT	26%	95%	98%	67%	96%	83%	60%	68%	59%	94%	71%	4%	15%	94%	86%	86%	70%	24%	56%	5	3	0	
C & D	70%	15%	14%	35%	76%	71%	14%	98%	56%	66%	99%	95%	60%	53%	70%	16%	49%	69%	88%	53%	3	3	0
AN & BN	96%	22%	71%	44%	0%	54%	74%	96%	96%	32%	56%	24%	15%	20%	81%	81%	48%	0%	43%	53%	3	3	0
CN & DN	83%	98%	99%	60%	82%	61%	72%	50%	46%	23%	82%	62%	31%	82%	24%	98%	12%	24%	69%	61%	3	3	0

cd. Tab. A7.6.

pstwo t	Z53	Z23	Z36	Z29	Z17	Z31	Z50	Z47	Z40	Z19	Z4	Z15	Z21	Z13	Z8	Z30	Z34	Z25	Z44	Z10	Liczebność		
																					90%	95%	99%
CT & DT	46%	39%	21%	29%	81%	55%	11%	97%	36%	50%	98%	95%	37%	69%	45%	18%	49%	86%	88%	35%	3	3	0
AN & AT	15%	97%	78%	70%	93%	24%	38%	71%	68%	76%	19%	56%	87%	92%	97%	47%	62%	66%	21%	9%	4	2	0
AC & AD	96%	26%	14%	23%	38%	78%	38%	76%	73%	79%	94%	97%	31%	76%	53%	33%	54%	69%	60%	26%	3	2	0
EBC & EBD	0%	92%	92%	88%	82%	3%	13%	96%	35%	55%	35%	86%	31%	61%	22%	92%	85%	57%	69%	24%	4	1	0
EAD & EBD	94%	91%	97%	63%	57%	77%	48%	0%	73%	0%	0%	90%	35%	55%	64%	78%	82%	0%	0%	17%	3	1	0
ACT & ADT	94%	38%	57%	17%	62%	27%	14%	67%	72%	90%	87%	98%	38%	84%	43%	65%	14%	54%	53%	7%	3	1	0
EAC & EAD	78%	15%	41%	67%	59%	77%	19%	95%	35%	59%	97%	75%	17%	12%	8%	43%	51%	93%	77%	74%	3	1	0
EAN & EAT	82%	89%	57%	91%	96%	49%	11%	83%	50%	30%	23%	66%	49%	83%	94%	51%	46%	3%	34%	46%	3	1	0
BDN & BDT	90%	91%	83%	79%	93%	16%	97%	70%	28%	42%	64%	62%	65%	81%	31%	79%	38%	74%	75%	14%	3	1	0
AD & BD	24%	28%	50%	74%	45%	97%	0%	23%	91%	22%	0%	44%	15%	44%	0%	82%	83%	0%	38%	66%	2	1	0
KAD & KBD	51%	48%	32%	95%	14%	92%	46%	30%	78%	28%	0%	89%	33%	14%	36%	51%	38%	0%	47%	87%	2	1	0
KCT & KDT	48%	78%	69%	5%	81%	50%	10%	28%	33%	99%	83%	71%	78%	92%	75%	79%	43%	15%	24%	23%	2	1	0
BCT & BDT	62%	17%	28%	24%	65%	53%	30%	96%	30%	44%	91%	33%	67%	8%	17%	58%	72%	82%	84%	49%	2	1	0
EDN & EDT	43%	89%	93%	62%	96%	27%	40%	9%	62%	67%	69%	15%	17%	75%	51%	79%	25%	56%	35%	0%	2	1	0
BC & BD	32%	5%	30%	27%	76%	29%	19%	96%	2%	9%	90%	45%	55%	7%	52%	60%	90%	29%	81%	49%	2	1	0
KCN & KDN	84%	77%	84%	64%	84%	58%	68%	0%	44%	#####	63%	63%	41%	58%	30%	63%	96%	25%	71%	44%	1	1	0
EBN & EBT	49%	4%	41%	22%	84%	52%	31%	50%	99%	33%	65%	6%	48%	0%	38%	41%	38%	16%	78%	14%	1	1	0
KAC & KBC	80%	13%	58%	0%	78%	92%	15%	80%	24%	91%	93%	0%	39%	63%	0%	21%	43%	0%	92%	28%	4	0	0
ECN & EDN	32%	92%	92%	15%	51%	31%	38%	51%	12%	23%	69%	0%	0%	61%	51%	95%	46%	0%	32%	35%	3	0	0
BSN & BCT	19%	41%	85%	64%	91%	65%	73%	10%	79%	83%	89%	34%	9%	36%	67%	67%	33%	90%	89%	31%	2	0	0
EN & KN	26%	15%	0%	92%	49%	85%	87%	62%	19%	87%	82%	72%	57%	54%	24%	24%	46%	72%	31%	60%	1	0	0
CN & CT	7%	75%	62%	71%	87%	4%	60%	48%	27%	65%	66%	78%	71%	53%	93%	23%	24%	90%	82%	4%	1	0	0
KAN & KBN	41%	0%	41%	19%	41%	27%	56%	#####	15%	#####	0%	0%	18%	27%	0%	82%	30%	19%	0%	0%	0	0	0
BCN & BDN	87%	87%	79%	49%	0%	30%	50%	0%	25%	70%	54%	61%	25%	67%	64%	64%	79%	79%	60%	16%	0	0	0
KBC & KBD	27%	69%	34%	79%	32%	46%	29%	55%	26%	65%	89%	14%	87%	39%	47%	20%	53%	15%	57%	72%	0	0	0
KAN & KAT	42%	78%	57%	16%	50%	33%	62%	7%	37%	83%	54%	0%	79%	66%	70%	9%	36%	82%	9%	63%	0	0	0
ECN & ECT	64%	43%	26%	69%	87%	60%	12%	79%	72%	48%	47%	80%	11%	41%	86%	39%	20%	54%	85%	24%	0	0	0
KCN & KCT	43%	58%	58%	4%	52%	55%	79%	15%	19%	78%	72%	15%	82%	40%	55%	0%	4%	88%	30%	26%	0	0	0
ACN & ACT	30%	69%	12%	42%	33%	64%	0%	56%	57%	9%	5%	77%	89%	38%	85%	43%	0%	43%	20%	32%	0	0	0
Liczebność	90%	16	16	19	14	14	8	7	9	8	10	13	11	5	9	6	5	3	6	5	0	184	Suma
	95%	12	11	12	8	9	6	7	8	6	5	7	6	3	3	2	2	1	0	0	0	110	
	99%	7	6	5	5	4	4	3	2	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	43	

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.8. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla poczucia bezpieczeństwa

	E & K	EA & EB	KA & KB	EA & KA	EB & KB	A & B	Ekspertyment / Suma	C & D	EC & ED	KC & KD	EC & KC	ED & KD	EK/plec/ Suma	N & T	EN & ET	KN & KT	EN & KN	ET & KT	EK/problem/ Suma	AC & AD	BC & BD	AC & BC	AD & BD	AB/plec/ Suma	AN & AT	BN & BT	AT & BT	AN & BN	AB/problem/ Suma	CT & DT	CN & DN	CN & CT	DN & DT		
pstwo t	Z36	99%	96%		100%			99%	96%			100%	98%	98%	95%	95%	91%	99%	91%	94%			94%		95%					98%	96%		96%	96%	
	Z4	95%	91%									94%	97%	97%	94%	94%	91%	94%	91%	94%			92%						98%				98%		
	Z13																																		
	Z30																																		
różnice średnich	Z36	0,5	-0,5		0,9							0,8	0,5	0,5	0,8	0,6	0,6	0,3	0,5	0,3	0,5			0,7						-0,5	-0,8			1,1	
	Z4	-0,3	-0,4	-0,7				-0,4	-0,5			0,7	0,6	0,6	1,0	0,7	0,6	0,5	0,7	0,7					0,7						-0,6	-0,7	0,7		
	Z13																																		
	Z30																																		
Liczebność	pstwo 99%	1	1	1	1	2						1	1	1	1	1	1	1	1	1														1	
	r.śr. 99%	1	1	1	1	2						1	1	1	1	1	1	1	1	1													1		
	pstwo 95%	2	1	1	1	3		1	1			1	2	2	1	1	2	1	2	1										1	2	2	2		
	r.śr. 95%	1	1	1	1	3		-1	-1			1	2	2	1	1	1	1	1	1										-1	-2	2	2		
Liczebność	pstwo 90%	2	2	1	1	4		1	1			2	3	2	2	2	2	2	4	1					1	1	1			2	1	2	3	3	
	r.śr. 90%	2	2	1	1	4		-1	-1			2	2	2	2	2	2	2	1	-1				1	1	1				-1	-2	3	3		
	Zakłócenia	1																	1																
pstwo t	Z36	95%	95%	98%	97%	92%	92%	92%	93%	93%	92%	91%	93%	94%	93%																			ACN-ACT	
	Z4																																	KCN-KCT	
	Z13																																	ECN-ECT	
	Z30																																	KAN-KAT	
różnice średnich	Z36	-1,0	1,5	1,2	-0,6										1,2	0,6																		KBC-KBD	
	Z4																																	BCN-BDN	
	Z13																																	KAN-KBN	
	Z30																																	BDN-BDT	
Liczebność	pstwo 99%																																		BCN-BCT
	r.śr. 99%																																	EBN-EBT	
	pstwo 95%	2	1	1	1	1																												EAN-EAT	
	r.śr. 95%	-2	1	-1	-1	-1																												ACT-ADT	
Liczebność	pstwo 90%	2	2	2	1	1		2	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1															KCN-KDN	
	r.śr. 90%	-2	2	2	-1	-1		-2	1	-1		1	-1	-1	1	1	1	1	1															KAT-KBT	
	Zakłócenia																																	EAN-EBN	
																																			KAD-KBD

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.10. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla obawy agresji

	E & K	EA & EB	KA & KB	EA & KA	EB & KB	A & B	Eksperyment / Suma	C & D	EC & ED	KC & KD	EC & KC	ED & KD	EK/plc/ / Suma	N & T	EN & ET	KN & KT	KCT-KDT	ACN-ADN	ACT-ADT	BCT-BDT	EBC-EBD	KAC-KAD	EBN-EBT	EDN-EDT	ADN-ADT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT	
pstwo t	Z50													96%	99%	99%																	
	Z8											93%	93%	99%	92%	99%																	
	Z25								94%			91%	91%			92%																	
	Z44																																
	Z50													0.5	1.3	0.9																	
różnice średnich	Z8								-0.6			0.4	0.6	0.5	0.4	0.9																	
	Z25																																
	Z44																																
	pstwo 99%																																
	r. śr. 99%																																
Liczeb- ność	pstwo 95%																																
	r. śr. 95%																																
	pstwo 90%																																
	r. śr. 90%																																
	Zakłócenia																																
pstwo t	Z50	100%	100%	97%																													
	Z8																																
	Z25																																
	Z44																																
	Z50	2.0	2.2	1.4																													
różnice średnich	Z8																																
	Z25																																
	Z44																																
	pstwo 99%	1	1	1																													
	r. śr. dla 99%	1	1	1																													
Liczeb- ność	pstwo 95%	1	1	1																													
	r. śr. dla 95%	1	1	1																													
	pstwo 90%	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	r. śr. dla 90%	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Zakłócenia																																

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.11. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla wyzbywania się uraz

		E & K	EA & EB	KA & KB	EAC-KAD	EAC-EBC	EAD-EBD	KAC-KBC	KAD-KBD	EAN-EBN	KAT-KBT	ECN-EDN	KCN-KDN	KCT-KDT	ACN-ADN	BCT-BDT	EAC-EAD	EBC-EBD	EAN-EAT	EBN-EBT	KBN-KBT	EDN-EDT	KDN-KDT	ADN-ADT	BCN-BCT	BDN-BDT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT
pstwo t	Z15	95%	95%			100%				95%	91%											97%											
	różnice śr.	Z15	0,4 -0,5			0,9				-0,4 -0,4												-0,7										-0,5	
Liczebność	pstwo 99%			1	1	1																											
	r. śr. 99%			1	1	1																											
	pstwo 95%		1	1	1	1	2	1														1								1			
	r. śr. 95%		1	1	1	1	2	-1														-1								-1			
	pstwo 90%		1	1	1	1	3	1														1								1			
r. śr. 90%		1	1	1	1	3	-1															-1								-1			
	Zakłócenia																																
pstwo t	Z15	98%	94%	94%	94%																												
	różnice śr.	Z15	-0,9	-0,6	-0,6	-0,9																											
Liczebność	pstwo 99%																																
	r. śr. 99%																																
	pstwo 95%		1	1	1	1																											
	r. śr. 95%		-1	1	1	1																											
	pstwo 90%		1	1	1	1																											
r. śr. 90%		-1	-1	-1	-1																												
	Zakłócenia																																

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.12. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla skupiania się na działaniach odwetowych

	E & K	EA & EB	KA & KB	EA & KA	EB & KB	A & B	Eksperyment / Suma				C & D			EC & ED	KC & KD	EC & KC	ED & KD	KCT-KDT	ACN-ADN	ACT-ADT	BCT-BDT	EAC-EAD	EBC-EBD	KAC-KAD	EAN-EAT	EBN-EBT	EDN-EDT	ADN-ADT	BCN-BCT	BDN-BDT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT				
pstwo t	Z21															99%		97%		98%																					
	Z10																																								
	Z21																0,7		1,0		0,5																				
	Z10																																								
	pstwo 99%																1	1																							
Liczebność	r. śr. 99%															1																									
	pstwo 95%															1	1																								
	r. śr. 95%															1																									
	pstwo 90%															1	1																								
	r. śr. 90%															1																									
Zakłócenia																																									
pstwo t	Z21																																								
	Z10																																								
	Z21																																								
	Z10																																								
	pstwo 99%																																								
Licznik	r. śr. 99%																																								
	pstwo 95%																																								
	r. śr. 95%																																								
	pstwo 90%																																								
	r. śr. 90%																																								
Zakłócenia																																									

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.13. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla skupienia się na agresji

	E & K	EA & EB	KA & KB	EA & KA	EB & KB	A & B	Eksperyment / Suma	C & D	EC & ED	KC & KD	EC & KC	ED & KD	EK/płec / Suma	N & T	EN & ET	KN & KT	EN & KN	EKT-EDT	KCT-KDT	BCT-BDT	EAC-EAD	KAC-KAD	EAN-EAT	EDN-EDT	BCN-BCT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT	
pstwo t	Z23	100%			100%							100%	99%		97%	100%	100%	100%			96%					97%				98%			
	Z53	100%	100%		100%	97%					98%	94%					99%	99%			96%	99%		91%					96%				
	Z40	97%	93%		95%																												
	Z23	0.9			1.2							1.4	0.8		1.3	1.0	1.0	1.0			-0.7	-0.9	0.6		1.0								
różnice średnich	Z53	0.7	-0.8		1.1	-0.5			0.8	0.6																							
	Z40	0.6	0.5		0.7																												
	pstwo 99%	2	1		2		5					1	1	1							3	3	1	1									
	r. śr. 99%	2	1		2		5					1	1	1							3	3	-1	0.6									1
Liczeb- ność	pstwo 95%	3			1	2	1	8		1	1	1	2	1	1	1	3	4			1	1	2	1	2	1	2	3	1	1	1	1	1
	r. śr. 95%	3	1		-1	2	1	6		1	1	1	1	1	1	3	4			-1	1	1	-1	1	1	1	1	1	2	3	1	-1	1
	pstwo 90%	3	1		1	2	1	8		1	1	2	3	1	1	1	3	4			1	1	1	1	3	1	1	1	2	3	1	1	1
	r. śr. 90%	3			-1	2	1	5		1	1	2	1	1	1	3	4			-1	1	1	-1	1	1	1	1	1	2	3	-1	-1	1
Zakłócenia		1																											1				
pstwo t	Z23	96%	99%		98%		95%	91%	92%	94%	94%	92%	92%	91%																			
	Z53	99%	100%		100%																												
	Z40																																
	Z23				2.3			1.6	-0.7	-0.9	-0.7	1.5	1.4																				
różnice średnich	Z53	-1.0	-0.8	-1.0	1.6				-0.6																								
	Z40	1.7																															
	pstwo 99%	1	1	1																													
	r. śr. 99%	1	-1	1																													
Liczeb- ność	pstwo 95%	2	1	1	1	1	1	1																									
	r. śr. 95%	1	1	1	-1	-1	1	1																									
	pstwo 90%	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1																			
	r. śr. 90%	1	1	1	-1	-1	1	1	-2	-1	-1	-1	-1	1																			
Zakłócenia	1																																

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.14. Analiza istotnych wartości różnic średnich dla podtrzymywania uraz poprzez brak wsparcia i ignorowanie

		F & K	EA & EB	KA & KB	EA & KA	EB & KB	A & B	Eksperyment / Suma	C & D	EC & ED	KC & KD	EC & KC	ED & KD	EK/płec / Suma	N & T	EN & ET	KN & KT	EN & KN	EBC-EBD	KAC-KAD	EBN-EBT	EDN-EDT	KDN-KDT	ADN-ADT	BCN-BCT	BDN-BDT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT		
Liczeb- ność	pstwo t	100%			97%	100%	90%					100%	100%		92%			92%																	
	różnice	1,0			0,8	1,2	0,4					1,0	1,0		0,5			1,0																	
	śr.	pstwo 99%	1		1	1	2					1	1		1			1																	
		r. śr. 99%	1				1	2				1	1					1																	
		pstwo 95%	1		1	1	1	3				1	1		1			1																	
Liczeb- ność	r. śr. 95%	1		-1	1	1	1					1	1		1			1																	
	pstwo 90%	1		1	1	1	4					1	1		1			1																	
	r. śr. 90%	1		-1	1	1	-1					1	1		1			1																	
		Zakłócenia																																	
			KAD-KBD	KBN-KBT	EAC-EBC	KAT-KBT	EAN-EAT	EAD-EBD	KAC-KBC	EAN-EBN	EAT-EBT	ECN-EDN	ECT-EDT	KCN-KDN	KCT-KDT	ACN-ADN	ACT-ADT	BCT-BDT	EAC-EAD	EBC-EBD	KAC-KAD	EBN-EBT	EDN-EDT	KDN-KDT	ADN-ADT	BCN-BCT	BDN-BDT	KAN-KBN	BCN-BDN	KBC-KBD	KAN-KAT	ECN-ECT	KCN-KCT	ACN-ACT	
Liczeb- ność	pstwo t	95%	96%	90%	94%	91%																													
	różnice	1,2	0,9	0,8	0,8	0,7																													
	śr.	pstwo 99%																																	
		r. śr. 99%																																	
		pstwo 95%	1	1																															
Liczeb- ność	r. śr. 95%	1	1																																
	pstwo 90%	1	1	1	1	1																													
	r. śr. 90%	1	1	1	1	1																													
		Zakłócenia																																	

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.16. Weryfikacja problemów badawczych i hipotez

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	E	K	$\Delta E - \Delta K$	$f(C) = \Delta E - \Delta K$	$f(D) = \Delta E - \Delta K$	5-6	$f(T) = \Delta E - \Delta K$	$f(N) = \Delta E - \Delta K$	8-9
Relacje [sten]									
Relacje interpersonalne	4,0	3,7	1,6	1,7	1,0	0,7	1,4	1,4	0,0
Ja wobec innych	4,3	3,5	0,9	1,0	0,9	0,1	1,5	0,5	1,0
Inni wobec mnie	3,9	4,4	1,4	1,8	1,1	0,7	1,7	1,5	0,2
Przekonania i postawy [punkty]									
– przewaga na korzyść E, gdy różnica wartości początkowych $\leq 15\%$ – przewaga na korzyść E, gdy różnica wartości początkowych $> 15\%$ – przewaga na korzyść K, gdy różnica wartości początkowych $\leq 15\%$									
wyzywanie się uraz	3,3	3,3	0,9 	1,5 	0,4 	1,1	0,5 	0,6 	-0,1
skupienie się na działaniach odwetowych	2,1	2,1	0,1 	0,2 	-0,2 	0,4	-0,1 	-0,1 	0,0
skupienie się na agresji	3,0	2,4	0,3 	0,6 	0,2 	0,4	0,6 	0,1 	0,5
podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	3,0	2,2	0,2 	1,0 	-0,5 	1,5	0,7 	-0,7 	1,4
podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia	3,0	2,2	0,2 	1,0 	-0,5 	1,5	0,7 	-0,7 	1,4
podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	3,1	3,4	0,8 	1,0 	0,7 	0,3	1,5 	0,5 	1,0
poczucie wsparcia	2,7	3,1	0,3 	0,5 	0,5 	0	0,1 	0,6 	-0,5
poczucie bezpieczeństwa	3,0	3,1	0,5 	0,5 	0,5 	0	0,1 	0,6 	-0,5
obawa agresji	2,4	2,5	0,3 	0,5 	0,0 	0,5	0,0 	0,2 	-0,2

Źródło: opracowanie własne.

Tab. A7.17. Zmiany wartości dla postaw i przekonań w oparciu o ilość istotnych statystycznie pól

	E & K	C & D	N & T
poczucie wsparcia	 1/2 E	 1/2 C	 1/2 N
poczucie bezpieczeństwa	 2/4 E	 1/4 C	 0/4
brak wsparcia	 0/2	 0/2	 0/2
obawa agresji	 0/4	 0/4	 0/4 N
wyzbywanie się uraz	 1/1 E	 1/1 C	 0/1
skupianie się na działaniach odwetowych	 0/2	 0/2	 0/2
skupianie się na agresji	 3/3 E	 0/3	 1/3 T
podtrzymywanie uraz poprzez brak wsparcia	 1/1 E	 0/1	 1/1 T
podtrzymywanie uraz poprzez ignorowanie	 1/1 E	 0/1	 1/1 T
podtrzymywanie uraz poprzez złośliwość	 0/2	 1/2 D	 0/2

Gdzie:

 – pola statystycznie istotne – pola statystycznie nieistotne

X/Y A – X- ilość pól istotnych, Y- ilość pytań, A – rodzaj zmiennej o większym przyroście

Źródło: opracowanie własne.

A.8. Grupy uczniów ze względu na ich relacje z otoczeniem

Tab. A8.1 zawiera wyniki zbierania informacji o problemach uczniów podczas eksperymentu. Informacje mogące mieć związek z relacjami, zostały podzielone w zależności od źródła informacji na cztery grupy. Dokonano także klasyfikacji czasowej, w której kryterium stanowił czas rozpoczęcia eksperymentu (2 ostatnie kolumny).

W pierwszych 3 kolumnach podane są identyfikatory grup oraz uczniów:

- EK – grupa eksperymentalna [E] lub kontrolna [K],
- ID – identyfikator uczniów (identyfikator grupy wraz z numerem od 1 do 23 dla uczniów grupy eksperymentalnej oraz od 24 do 41 dla uczniów grupy kontrolnej),
- Płeć – ch lub dz.

Tab. A8.1. Dane mogące mieć wpływ na poziom relacji uczniów podczas eksperymentu

EK	ID	Płeć	grupa 1 [na podstawie wywiadu z pedagogiem]	grupa 2 [dziennik kl 2: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 3 [dziennik kl 3: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 4 [na podsta- wie wywiadu z wychowawcą]	utrzymujący się problem [1-TAK, 0-NIE]	problem powstały podczas eksperymentu [1-TAK, 0-NIE]
K	24	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	długie leczenie w sanatorium, problemy w kontaktach z rówieśnikami	1	0
K	25	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rodziną	1	0
K	26	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	szczególne doświadczenia rodzinne dziec- ka, problemy w relacjach z rodziną	0	1
K	27	dz	czasowo przebywała w POW, szczególne doświadczenia rodzinne dziecka, problemy w relacjach z rodziną	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rodziną	0	1

EK	ID	Płeć	grupa 1 [na podstawie wywiadu z pedagogiem]	grupa 2 [dziennik kl 2: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 3 [dziennik kl 3: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 4 [na podsta- wie wywiadu z wychowawcą]	utrzymujący się problem [1-TAK, 0-NIE]	problem powstały podczas eksperymentu [1-TAK, 0-NIE]
K	28	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
K	29	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rodziną i rówieśnikami	1	0
K	30	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	szczególne doświadcze- nia rodzinne dziecka	0	1
K	31	dz	diagnozowanie i terapia w poradni PPP	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	szczególne doświadczenia rodzinne dzie- cka, problemy w relacjach z rodziną	0	1
K	32	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
K	33	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	szczególne doświadczenia rodzinne dzie- cka, problemy w relacjach z rodziną	1	0
K	34	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		1	0
K	35	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	1	0
K	36	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
K	37	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rodziną	1	0
K	38	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
K	39	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, szczególne doświadcze- nia rodzinne dziecka	1	0

EK	ID	Płeć	grupa 1 [na podstawie wywiadu z pedagogiem]	grupa 2 [dziennik kl 2: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 3 [dziennik kl 3: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 4 [na podsta- wie wywiadu z wychowawcą]	utrzymujący się problem [1-TAK., 0-NIE]	problem powstały podczas eksperymentu [1-TAK., 0-NIE]
K	40	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		1	0
K	41	ch	leczenie psychiatryczne	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rodziną	1	0
E	1	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	2	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	3	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami i z rodziną	1	0
E	4	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	5	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami i z rodziną	1	0
E	6	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		1	0
E	7	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	8	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		1	0
E	9	dz	Problemy w relacjach z rodziną	brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		1	0
E	10	ch	Problemy w relacjach z rodziną	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	11	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	problemy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami	1	0

EK	ID	Płeć	grupa 1 [na podstawie wywiadu z pedagogiem]	grupa 2 [dziennik kl 2: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 3 [dziennik kl 3: na podstawie oceny opisowej z zachowania]	grupa 4 [na podsta- wie wywiadu z wychowawcą]	utrzymujący się problem [1-TAK, 0-NIE]	problem powstały podczas eksperymentu [1-TAK, 0-NIE]
E	12	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	13	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	14	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w re- lacjach ucznia z rodziną	1	0
E	15	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	16	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	17	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	18	dz		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	19	ch		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	20	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami		problemy w relacjach z rówieśnikami	1	0
E	21	dz		problemy w relacjach z rówieśnikami	problemy w relacjach z rówieśnikami		1	0
E	22	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0
E	23	ch		brak problemu w relacjach z rówieśnikami	brak problemu w relacjach z rówieśnikami		0	0

Źródło: opracowanie własne.

A8.2. Kwestionariusz nastawień interpersonalnych dla klas 1–3 szkoły podstawowej

INSTRUKCJA

Posłuchaj uważnie: najpierw przeczytam Ci zadanie. Kiedy skończę, zaznaczysz jak bardzo się z nim zgadzasz - pokoloruj odpowiedni prostokąt. Najmniejszy prostokąt oznacza, że w ogóle się nie zgadzasz. Średnie prostokąty oznaczają, że nie jesteś pewien, a największy, że całkowicie się zgadzasz.

Na przykład, jeśli zadanie brzmi: **Lubię grać w piłkę**, to:

pokolorowanie najmniejszego prostokąta:

Nie

oznacza, że:

nie lubisz grać w piłkę

pokolorowanie większego:

Raczej nie

znaczy, że:

**nie jesteś pewny,
ale raczej nie lubisz grać w piłkę.**

pokolorowanie tego prostokąta:

Raczej tak

oznacza, że

**nie jesteś pewny,
ale raczej lubisz grać w piłkę.**

Pokolorowanie największego:

Tak

oznacza, że:

lubisz grać w piłkę.

Dla ułatwienia będę Ci czytać, co każdy z nich oznacza - zawsze w kolejności od najmniejszego do największego, np.: *nie, raczej nie, raczej tak, tak*. Pamiętaj, że przy każdym zadaniu możesz pokolorować tylko jeden prostokąt.

Jeśli zapytam o coś, co Ci się nie przytrafiło, nie przejmuj się tym – spróbuj wtedy to sobie wyobrazić.

Zadanie 4. Inni chętnie mi pomogą, jeśli ich o to poproszę	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 8. Wydaje mi się, że kiedy nie słyszę, moi koledzy mówią o mnie źle.	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 10. Osoba, której dokuczają koledzy, w odpowiedzi mówi im niemiłe rzeczy.	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 13. Inni cieszą się, gdy mnie widzą	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 15. W razie kłopotów należy pomagać również tym, których nie lubimy	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 17. Zwykle koledzy chętnie dzielą się ze mną tym, co mają	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 19. Zdarza się, że gdy ładnie posprzątam swoje zabawki, rodzice tego nie zauważają.	1. Nie zdarza się tak 2. Rzadko 3. Często 4. Ciągłe
Zadanie 21. Czasem dziecko ma ochotę uderzyć kogoś, kto jest dla niego niemiły.	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 23. Zdarza się, że moim kolegom należy się lanie.	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak

Zadanie 25. Zdarza się, że inni się mną „czepiają”.	1. Nie zdarza się tak 2. Rzadko 3. Często 4. Ciągłe
Zadanie 29. Gdy kogoś nie lubię, nie interesują mnie jego problemy	1. Nie zgadzam się (interesują mnie jego problemy) 2. Raczej się nie zgadzam (raczej interesują mnie jego problemy) 3. Raczej się zgadzam (raczej nie interesują mnie jego problemy) 4. Zgadzam się (nie interesują mnie jego problemy)
Zadanie 30. Inni lubią się ze mną bawić	1. Nie 2. Raczej nie 3. Raczej tak 4. Tak
Zadanie 31. Gdy ktoś niesłusznie oskarża mnie o popsucie czegoś, zdarza się, że mówię mu, że jest głupi.	1. Nigdy 2. Rzadko 3. Często 4. Zawsze
Zadanie 34. Gdy ktoś każe mi coś zrobić, zdarza się, że udaję, że tego nie słyszę	1. Nie zdarza się tak 2. Rzadko 3. Często 4. Ciągłe
Zadanie 36. Kiedy inni się w coś bawią, zawsze pozwalają mi się do nich dołączyć	1. Nie zgadzam się 2. Raczej nie zgadzam się 3. Raczej się zgadzam 4. Zgadzam się
Zadanie 40. Gdy ktoś mnie pogania, zdarza się, że specjalnie robię wszystko powoli	1. Nie zdarza się tak 2. Rzadko 3. Często 4. Zawsze
Zadanie 44. Zdarza się, że dzieci próbują mnie oszukać	1. Nie zdarza się tak 2. Rzadko 3. Często 4. Zawsze

Zadanie 47. Gdy ktoś nie lubię, zdarza się, że mówię o nim źle	<table border="1"><tr><td>1. Nie zdarza się tak</td><td>2. Rzadko</td><td>3. Często</td><td>4. Zawsze</td></tr></table>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Zawsze
1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Zawsze		
Zadanie 50. Zdarza się, że koledzy mi dokuczają.	<table border="1"><tr><td>1. Nie zdarza się tak</td><td>2. Rzadko</td><td>3. Często</td><td>4. Ciągłe</td></tr></table>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe
1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe		
Zadanie 53. Zdarza się, że popycham kogoś, kto wpycha się przede mnie	<table border="1"><tr><td>1. Nie zdarza się tak</td><td>2. Rzadko</td><td>3. Często</td><td>4. Ciągłe</td></tr></table>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe
1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe		

Metryczka:

Na koniec podaj jeszcze proszę parę informacji o sobie:

Rok urodzenia

Klasa: 1 2 3

Płeć: dziewczyna chłopiec

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz:

A8.3. Ankieta nastawień interpersonalnych dla klas 1–3 szkoły podstawowej

Zwracam się z prośbą o wypełnienie ankiety dotyczącej przypisania postaw i przekonań uczniów do wybranych pytań *Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. *Podręcznik testu – wersji dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*.

W pierwszej i drugiej kolumnie znajdują się kolejne pytania, zaś w nagłówkach różne przekonania i postawy. Przypisanie konkretnej postawy do pytania polega na wstawieniu znaku „x” w odpowiednim polu. Można dokonać wielokrotnego przypisania postawy do kilku pytań. Proszę pominąć pola zaciemnione.

[illegible]

[illegible]

A.9. Przykładowe scenariusze lekcji prowadzonych metodą dramy

A9.1. Temat lekcji: Czy inny znaczy gorszy? (na przykładzie baśni *Brzydkie Kaczątka*)

Płaszczyzna wynikająca z kontekstu: poznanie baśni H. Ch. Andersena *Brzydkie Kaczątka*.

Płaszczyzna uniwersalna: kształtowanie postaw wobec inności, propagowanie zachowań empatycznych.

Płaszczyzna osobista: Czy staram się zaakceptować innych takimi, jakimi oni są?

Techniki dramowe:

- role indywidualne: wcielenie się w postać bohatera literackiego (Brzydkiego kaczątka), wywiad z bohaterem literackim;
- rola dla nauczyciela: kierowanie rozmową.

Przebieg lekcji:

1. Uczniowie, wykorzystując mimikę twarzy i gesty rąk, mają za zadanie pokazać różne uczucia, np. smutek, radość.
2. Nauczyciel rozdaje uczniom eliminatki tekstowe, w których litery nieskresłone dają wyraz „tolerancja”, a litery skresłone – „odrzuć”. Po odczytaniu słów uczniowie poznają temat lekcji.
3. Rozmowa kierowana na temat tego, czym jest tolerancja i co znaczy być tolerancyjnym.
4. Uczniowie zastanawiają się nad tym, czym ludzie mogą się od siebie różnić. Następnie wychowankowie przyglądają się sobie wzajemnie i porównują, co mają podobnego, a co ich różni.
5. Nauczyciel odczytuje uczniom baśń *Brzydkie Kaczątka*.
6. Nauczyciel proponuje uczniom krótkie spotkanie z bohaterem baśni. Jeden z uczniów, chcący wcielić się w rolę głównego bohatera baśni, wychodzi na środek klasy. Stojąc na środku klasy, „kaczątka” jest popychane przez kolegów. Uczeń wchodzi w postać Kaczątka (technika „**wejścia w rolę**”) i wygłasza krótki monolog. Przykładowo: *Nazywam się Brzydkie Kaczątka. W dzieciństwie byłem trochę niezdarzy i nikt nie chciał się ze mną bawić, nawet moi bracia. Byłem bardzo samotny i taki smutny, że często płakałem w nocy. Pewnego dnia postanowiłem uciec ze swojego podwórka....*
7. Uczeń, pozostając w roli, udziela odpowiedzi na pytania kolegów („**technika wywiadu**”). Spodziewane pytania:
 - Co czułeś, kiedy cię popychaliśmy?

- Jak myślisz, dlaczego inni cię tak traktują?
 - Co możesz zrobić, by inni przestali cię w ten sposób traktować?
8. Nauczyciel wyprowadza ucznia z roli. Kieruje do uczniów pytania: „Czy doświadczyliście braku tolerancji i jak się wtedy czuliście? Czy należy i jak można pomóc osobie wyśmiewanej i odrzuconej?”
 9. Prowadzący lekcję tłumaczy dzieciom, że nie wolno wyśmiewać się z osób, które się od nas różnią i że każdy z nas jest na swój sposób wyjątkowy i zasługuje na szacunek.
 10. Nauczyciel kończy minidyskusję z uczniami stwierdzeniem, że inność może często okazać się zaletą, a nie wadą.
 11. Nauczyciel może zaproponować uczniom pracę domową, np. „W trzech zdaniach napisz, co dla ciebie oznacza bycie tolerancyjnym.”

A9.2. Temat lekcji: Czy warto sobie pomagać? (na podstawie baśni *Dziewczynka z zapalkami*)

Płaszczyzna wynikająca z kontekstu: zapoznanie się z baśnią H. Ch. Andersena *Dziewczynka z zapalkami*.

Płaszczyzna uniwersalna: kształcenie wrażliwości na krzywdę najsłabszych.

Płaszczyzna osobista: Czy potrafię pomagać innym?

Techniki dramowe:

- role zbiorowe dla uczniów: żywe obrazy;
- role indywidualne: list do babci tytułowej bohaterki baśni;
- rola dla nauczyciela: kierowanie rozmową.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel wprowadza uczniów w tematykę lekcji poprzez zaproponowanie ćwiczeń wyzwalających empatię oraz uświadamiających istnienie zmysłów. Prowadzący wybiera spośród uczniów trzech ochotników, zasłania im oczy kolorowymi chustkami, sadza ich pośrodku zgromadzonych w kole uczniów. Uczniowie z zasłoniętymi oczami wyciągają z koszyka jeden przedmiot i na podstawie dotyku odgadują, co to jest (linka ratunkowa, koło ratunkowe i telefon). Uczniowie próbują określić, w jakim celu zgromadzono te przedmioty i co je łączy.
2. Uczniowie słuchają baśni *Dziewczynka z zapalkami* czytanej przez nauczyciela. Wychowankowie porządkują obrazki przygotowane wcześniej przez nauczyciela oraz nadają im tytuły.
3. Uczniowie w imieniu Dziewczynki z zapalkami mają za zadanie napisać **list** do babci tytułowej bohaterki baśni.

Oto przykładowa wypowiedź uczennicy klasy trzeciej szkoły podstawowej:

„Kochana Babciu!

Jestem zupełnie sama, jest mi zimno i źle.”

4. Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy. Każda z nich aranżuje żywe obrazy według własnej koncepcji. Żywy obraz ma przedstawić jedną z propozycji niesienia pomocy Dziewczynce z zapalkami.
5. Nauczyciel proponuje minidyskusję na temat tego, czy warto sobie pomagać. Rozmowa ma na celu uwrażliwienie wychowanków na los drugiego człowieka, a także zwrócenie uwagi uczniów na brak zainteresowania przechodniów na ulicy z baśni Andersena.
6. Prowadzący lekcję zadaje uczniom pracę domową: „Stwórz listę pomysłów, co dobrego mógłbyś/ mogłabyś zrobić dla kolegi lub koleżanki.”

A9.3. Temat lekcji: Nieprzemijające prawdy zawarte w baśniach [2 godziny lekcyjne]

Płaszczyzna wynikająca z kontekstu: utrwalenie znajomości treści poznanych baśni.

Płaszczyzna uniwersalna: ugruntowanie wiedzy na temat pożądaných społecznie postaw i kształtowanie systemu wartości uczniów.

Płaszczyzna osobista: refleksja nad własnym postępowaniem i postawą wobec innych ludzi.

Techniki dramowe:

- role zbiorowe dla uczniów: pomniki indywidualne i grupowe, żywe obrazy, pantomima, stop- klatka, scenka improwizowana, scenka improwizowana w parach, rysunek, inscenizacja improwizowana, rzeźba;
- role indywidualne: wejście w rolę bohaterów scenek;
- rola dla nauczyciela: kierowanie rozmową, wprowadzenie umowy dramowej.

Przebieg lekcji:

1. Podróż w krainę fantazji. Wyobraź sobie strój, w jakim byś wystąpił (-a) na balu u króla w zamku.
2. Gry i zabawy rozluźniające napięcie: indywidualne budowanie pomników. Uczniowie ustawiają się w dwóch równoległych rzędach. Nauczyciel podaje hasło, na które naprzemiennie reaguje każda z grup. Uczestnicy spotkania dramowego interpretują cechy poszczególnych pomników, oceniają dokonania kolegów, motywują swoją opinię.
Przykłady haseł (pojęć) wykorzystanych do budowania pomników indywidualnych:

dobroć	obojętność
lęk	ból
niepewność	osamotnienie

3. Przygotowanie pomników grupowych. Nauczyciel dzieli uczestników na kilka grup, a następnie podaje ogólny temat: „Twój przyjaciel oczekuje pomocy” (np. jedna grupa przygotowuje scenkę przedstawiającą sytuację, w której ktoś przychodzi z pomocą, inny zespół - sytuację, w której ktoś odmawia innym pomocy). Podczas prezentacji pomnika przez jedną z grup pozostałe zespoły próbują odgadnąć sens przedstawionego obrazu.
4. Tworzenie żywych obrazów.
Uczniowie, podzieleni na dwie grupy, otrzymują polecenie przygotowania żywych scenek i zilustrowania poniższych zadań:
I grupa: sytuacja w przedziale pociągu – nikt nie chce ustąpić miejsca, ktoś chodzi i pyta (np. osoba starsza lub matka z dzieckiem).
II grupa: w świetlicy szkolnej każdy chce zagarnąć najlepsze materiały do wykonania pracy plastycznej, nie dopuszcza słabszych do upatrzonych wcześniej przyborów (potrzebne są rekwizyty).
Poszczególne grupy nie ujawniają swoich zamierzeń do momentu prezentacji efektów swojej pracy.
5. „Wejście w rolę”. Wybrani uczniowie wchodzi w rolę bohaterów scenek i wyjaśniają motywy swego postępowania, odpowiadają na pytania kolegów. Spodziewane pytania:
 - Dlaczego nie pomagasz innym?
 - Jak oceniasz siebie jako człowieka?
 - Dlaczego postępujesz egoistycznie?
 Także uczniowie, którzy weszli w rolę, mają prawo kierować pod adresem pozostałych pytania i wysuwać problemy, np.:
 - Dlaczego mam wiecznie ustępować? Mnie się też coś od życia należy!
 - Czy młody zawsze znaczy silny, odporny?
 Po omówieniu zaplanowanych problemów nauczyciel dziękuje i żegna bohatera. Daje sygnał do wyjścia z roli.
6. Nauczyciel zwraca się do uczniów z pytaniem: Jakie zauważyliście negatywne zachowania bohaterów omawianych scenek? (ludzie – egoiści, zarozumiali, pozbawieni empatii).
7. Podział klasy na sześć grup. Wyeksponowanie różnorodności postaci i różnorodności problemów, np. dotyczących relacji i postaw w poznanych baśniach, takich jak: *Jaś i Małgosia* (egoizm–technika dramowa: pomnik grupowy, *Dary Wróżki* (altruizm–technika dramowa: pantomima; odwet–technika dramowa: scenka improwizowana), *Brzydkie Kaczątko* (agresja–

technika dramowa: stop-klatka, scenka improwizowana w parach; poczucie bezpieczeństwa – technika dramowa: rysunek), *Kopciuszek* (współdziałanie – technika dramowa: żywy obraz; złośliwość – technika dramowa: inscenizacja improwizowana), *Śnieżka* (poczucie wsparcia – technika dramowa: inscenizacja improwizowana), *Calineczka* (uraza – technika dramowa: rzeźba).

8. Wprowadzenie umowy dramowej.

Nauczyciel: Czy chcecie porozmawiać z postaciami z ww. baśni. Po uzyskaniu zgody uczniowie przeprowadzają z nimi wywiady.

9. Próba odpowiedzi na pytania nauczyciela:

- Czy wasze codzienne obserwacje potwierdzają zachowania bohaterów omawianych scenek oraz bohaterów poznanych baśni? - Częściej tak, choć są także ludzie wrażliwi, którzy niosą pomoc innym.
- Czego najbardziej nam brakuje w codziennym życiu? - Brakuje nam miłości, wrażliwości, dobroci, przyjaźni.

Nauczyciel gromadzi uczniów, którzy wybrali tę samą odpowiedź, i podchodząc do danej grupy, prosi o kilkakrotne wolne powtórzenie wybranego hasła. To zmusza uczniów do myślenia (podkreślenie wartości uniwersalnych i ponadczasowych).

10. Nauczyciel prosi, by dzieci w formie kartki z pamiętnika opisały wymyślone zdarzenie związane z ich najlepszym przyjacielem, który został przez kogoś nastraszony lub wyśmiany, a oni zastanawiają się, w jaki sposób mu pomóc. Po wykonaniu ćwiczenia następuje odczytanie wypowiedzi.

Ćwiczenie uwrażliwia na drugiego człowieka, uświadamiając wagę pojęć, takich jak: zrozumienie, tolerancja, współczucie. Rozwija także umiejętność formułowania myśli i uczuć (pamiętnik).

11. Zadanie domowe: „Które wartości są dla mnie w życiu najważniejsze i dlaczego?”

W recenzowanej książce jasno przewija się współczesna idea edukacji wczesnoszkolnej, zgodnie z którą należy stwarzać takie sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, w których uczeń ma prawo, może i powinien, przez pryzmat swych doświadczeń, indywidualnych preferencji i przeżywania, poznawać otaczającą go rzeczywistość i nabywać tym samym określone kompetencje osobowe, społeczne i kulturowe. Podkreślenie subiektywizmu i indywidualnego podejścia jednostki w poznawaniu i wartościowaniu świata, z uwzględnieniem wszystkich jego warstw – treściowej (świat realny i fantazji), językowej i wizualnej – stanowi wyraz humanistycznego akcentu istotnego dla współczesnej edukacji. Podstawę opracowania stanowi zatem idea integracji, zgodnie z którą ukazane są wielostronne możliwości kształcenia i wychowania, nawiązującego zarazem do podmiotowo-kreatywnego paradygmatu współczesnej edukacji. Idea ta, jeśli Czytelnik zechce wnikliwie przeczytać książkę, jest łatwa do wychycenia i uwzględnienia jako podstawowego założenia pedagogicznego w całokształcie działalności edukacyjnej z małym dzieckiem. W tę perspektywę wpisuje się ważny problem kształtowania relacji interpersonalnych uczniów z niższych klas szkoły podstawowej podczas ich udziału w zabawach i grach dramatycznych.

prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur