

**JOANNA
AKSMAN**

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

**W TOKU INNOWACYJNYCH WARSZTATÓW PLASTYCZNYCH
NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA
NA PRZYKŁADZIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH**



KRAKÓW 2021

**KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI
ŻYCIOWYCH UCZNIÓW
KLAS POCZĄTKOWYCH**

**JOANNA
AKSMAN**

**KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI
ŻYCIOWYCH UCZNIÓW
KLAS POCZĄTKOWYCH**

W TOKU INNOWACYJNYCH WARSZTATÓW PLASTYCZNYCH
NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA
NA PRZYKŁADZIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH



**SOCIETAS
VISTULANA**

KRAKÓW 2021

Publikacja sfinansowana ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w ramach projektu badawczego nr WPiNH/DS/1/2018-KON” oraz Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w ramach projektu badawczego nr WPiNH/PEDAG/SUB/1/2020-KON w dyscyplinie pedagogika.



Recenzent: dr hab. Małgorzata Kuśpit
prof. dr hab. Stanisław Palka

Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
& Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2021

ISBN 978-83-65548-90-0 (książka)

ISBN 978-83-65548-94-8 (DVD)

Opracowanie redakcyjne i korekta: Ewelina Kołpak

Skład DTP i projekt okładki: Studio *grafpa* www.grafpa.pl

Na okładce wykorzystano rysunek Oliwii Ślusarz, uczennicy Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (opieka merytoryczna mgr Iwona Szyniec).

Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana
redakcja tel. +48 12 421 75 78
www.vistulana.pl

Spis treści

WSTĘP	9
CZĘŚĆ I STRUKTURA MODELU NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA – PODBUDOWA TEORETYCZNA	13
ROZDZIAŁ I	14
KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH JAKO KLUCZOWY ASPEKT MODELU NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA – EDUKACJA DLA ZDROWIA PSYCHICZNEGO DLA CAŁEJ KLASY SZKOLNEJ	
1.1. Nauka – Sztuka – Edukacja – teorie budujące model pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie i całą klasą	14
1.2. Teoretyczna struktura modelu Nauka – Sztuka – Edukacja i jej implikacje praktyczne (program, plan i schemat innowacyjnych warsztatów plastycznych)	17
1.3. Holistyczny model zdrowia i salutogeneza – poszukiwanie źródeł zdrowia – koncepcje Aarona Antonovsky’ego i Barbary Woynarowskiej	22
1.4. Umiejętności życiowe i ich rozwój w koncepcji Barbary Woynarowskiej	25
ROZDZIAŁ II	28
MODEL NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA – DZIAŁANIA INKLUZYWNE NA RZECZ INTEGRACJI SPOŁECZNOŚCI KLASOWEJ	
2.1. Typy działań zmniejszające nierówności społeczne – koncepcja Basila Bernsteina i Görana Therborna w rozumieniu Zbigniewa Kwiecińskiego	28
2.2. Bezpieczeństwo publiczne a budowanie indywidualności dzieci – tezy Alaina Touraine’a w opisie Lecha Witkowskiego	30
2.3. <i>Human ecology</i> – jako inspiracja dla współczesnej pedagogiki włączającej – w koncepcji Andrzeja Radziewicza-Winnickiego	30
2.4. Inkluzja z perspektywy psychologii pozytywnej w ujęciu Martina Seligmana i jej odniesienia do edukacji pozytywnej	32
CZĘŚĆ II BADANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM – PODSTAWY METODOLOGICZNE	35
ROZDZIAŁ III	36
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	
3.1. Przedmiot i cel badań	36
3.2. Problemy i hipotezy badawcze	38

3.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych	40
3.4. Metoda, techniki i narzędzia badawcze	43
3.5. Miejsce i czas badań	45
3.6. Charakterystyka grup badawczych	47
3.7. Organizacja badań	48
3.8. Zastosowane metody statystyczne	49
CZĘŚĆ III WPŁYW REALIZACJI INNOWACYJNEGO MODELU EDUKACJI PLASTYCZNEJ NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH DZIECI W KLASACH I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ	51
ROZDZIAŁ IV	52
MODEL NSE A KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNYCH, UMIEJĘTNOŚCI DLA BUDOWANIA SAMOŚWIADOMOŚCI, PODEJMOWANIA DECYZJI ORAZ RADZENIA SOBIE I KIEROWANIA STRESEM U DZIECI	
4.1. Wpływ realizacji modelu NSE na kształtowanie umiejętności interpersonalnych u dzieci	52
4.1.1. Zdolności interpersonalne w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIŚ)	52
4.1.1.1. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie	53
4.1.1.2. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć	55
4.1.1.3. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach ..	61
Wnioski z rozdziału 4.1.	67
4.2. Wpływ realizacji modelu NSE na umiejętności budowania samoświadomości u dzieci	69
4.2.1. Samoocena u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIŚ) ...	69
4.2.1.1. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie	69
4.2.1.2. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć	70
4.2.1.3. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach	73
4.2.2. Pozytywne myślenie – nadzieja podstawowa w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIŚ)	77
4.2.2.1. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie	77
4.2.2.2. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć	79
4.2.2.3. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach	82
Wnioski z rozdziału 4.2.	85

4.3. Wpływ realizacji modelu NSE na umiejętność podejmowania decyzji u dzieci.....	87
4.3.1. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test SPTO)	88
4.3.1.1. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie.....	88
4.3.1.2. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć.....	93
4.3.1.3. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach..	94
4.3.2. Obraz skuteczności działania w trzyletniej ocenie dzieci – analiza statystyczna (test KNIIŚ)	99
4.3.2.1. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie.....	99
4.3.2.2. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć.....	101
4.3.2.3. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach.....	102
Wnioski z rozdziału 4.3.	106
4.4. Wpływ modelu NSE na umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowaniem stresem u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test „Mały Kosmita”)....	107
4.4.1. Samokontrola i radzenie sobie z sytuacjami trudnymi (strategie negatywne)	108
4.4.1.1. Unik, uleganie i agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie... ..	108
4.4.1.2. Unik, uleganie i agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć.....	113
4.4.1.3. Unik, uleganie, agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach.....	118
4.4.2. Samokontrola i radzenie sobie z sytuacjami trudnymi (strategia pozytywna)	124
4.4.2.1. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie....	124
4.4.2.2. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć.....	128
4.4.2.3. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach.....	131
Wnioski z rozdziału 4.4.	136
4.5. Zależności między samooceną a relacjami interpersonalnymi, nadzieją a skutecznością działań, samooceną a współpracą, współpracą a postawą twórczą w grupach eksperymentalnych.....	139
REPORTAŻ FOTOGRAFICZNY PRZEBIEGU EKSPERYMENTU	143
Wybrane prace plastyczne dzieci powstałe w trakcie realizacji 3-letniego innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja	145
Praca indywidualna – umiejętności podejmowania decyzji i kształtowania własnej kreatywności.....	213
Praca w grupach – radzenie sobie i kierowanie stresem	223

Kształtowanie umiejętności interpersonalnych na warsztatach plastycznych – niezbędna część warsztatów – afirmacja.....	231
Autoportrety dzieci-uczestników innowacyjnego programu edukacji wczesnoszkolnej Nauka – Sztuka – Edukacja wraz z ich opinią o zajęciach.....	241
ROZDZIAŁ V	253
WERYFIKACJA HIPOTEZ	
ZAKOŃCZENIE.....	262
MOŻLIWOŚCI STOSOWANIA W PRAKTYCE MODELU NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA (REKOMENDACJE)	
SUMMARY	263
ANEKSY	265
ANEKS NR 1:	266
STRUKTURA MODELU NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA <i>INNOWACYJNY MODEL DIAGNOZY ORAZ WSPIERANIA ZDOLNOŚCI PLASTYCZNYCH UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM</i>	
ANEKS NR 2:	268
PROGRAM I PLAN INNOWACYJNEGO MODELU EDUKACJI PLASTYCZNEJ NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA DLA KLAS I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ (AUTORSTWA STANISŁAWA HRYNIA)	
ANEKS NR 3:	276
PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ ZAJĘĆ Z PLASTYKI DLA UCZNIÓW KLAS I–III W MODELU NSE	
ANEKS NR 4:	280
SPIS NARZĘDZI DIAGNOSTYCZNYCH ZASTOSOWANYCH DO ANALIZY ZMIENNYCH	
SPISY	304
Spis schematów	304
Spis tabel.....	304
BIBLIOGRAFIA	314
Opracowania drukowane	314
Netografia.....	322
Podręczniki, materiały dydaktyczne i filmy metodyczne do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja	323
INDEKS OSOBOWY	325

Wstęp

Niniejsza publikacja jest pokłosiem powstałego w 2013 roku Modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Jest to innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie, powstały na bazie międzynarodowych doświadczeń pochodzących z czterech krajów: Polski, Słowacji, Słowenii i Ukrainy. Prace nad powstaniem modelu NSE trwały od 2011 do 2013 roku, wynikały z licznych spotkań grona naukowców (pedagogów, psychologów, metodyków, historyków sztuki, artystów), nauczycieli i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Spotkania te odbywały się w licznych placówkach edukacyjnych wymienionych krajów. Naukowcy i studenci zebrali materiały do opisu modeli pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w poszczególnych krajach. Na podstawie tych informacji powstał innowacyjny model NSE oraz program edukacji plastycznej przeznaczony dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, a uwzględniający pracę z uczniem zdolnym plastycznie¹.

Nieodłączną częścią tej publikacji jest powstałe w 2013 roku opracowanie podsumowujące międzynarodowy, opisany powyżej projekt² oraz obrazujące stworzony przez grupę pięciu autorów (Joanna Aksman, Teresa Giza, Stanisław Hryń, Maria Kliś, Danuta Skulicz)³ model Nauka – Sztuka – Edukacja.

Jeszcze w tym samym roku w ramach projektu odbyło się pierwsze wdrożenie opracowanego modelu NSE w wybranych 15 szkołach podstawowych. Trwało ono pięć miesięcy w semestrze letnim roku szkolnego 2012/13. Wyniki badania pilotażowego, preeksperymentalnego, prowadzonego schematem z dwukrotnym pomiarem w jednej grupie przedstawiono w raporcie zawierającym wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu⁴. Nauczyciele realizujący

¹ Był to międzynarodowy projekt realizowany przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (10 naukowców, 15 studentów) pt. *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnienie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, którego pisać miała przyjemność być koordynatorem merytorycznym. Projekt został sfinansowany z funduszy Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego w ramach działania 8.2. Budowanie pozycji Małopolski w europejskich sieciach współpracy, przeznaczonych na realizację w latach 2017–2013. Nr projektu: MRPO.08.02.00–12-430/10.

² *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013, s.1–392 oraz płyta DVD zawierająca trzy filmy obrazujące modele pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie na Słowacji, w Słowenii i na Ukrainie oraz film obrazujący powstały na bazie tych doświadczeń nowy model polski NSE.

³ Autorzy przygotowali model NSE na bazie informacji zebranych wskutek badań terenowych (międzynarodowych) przez liczną grupę współpracujących naukowców i praktyków: Bożeny Muchackiej, Teresy Olearczyk, Stanisława Niecińskiego, Jolanty Gabzdyl, Krystyny Grzesiak, Anny Zięby, Klaudii Węc, Katarzyny Piętki, Anny Dettlof, Małgorzaty Karpińskiej-Ochalek.

⁴ Autorzy raportu: J. Aksman (koordynator projektu i nadzór nad przygotowaniem raportu), J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy,*

model przez jeden semestr szkolny zgodnie wyrazili opinię o potrzebie dłuższego w perspektywie czasowej prowadzenia zajęć według modelu NSE. Ze względu na marginalne potraktowanie treści związanych z plastyką w podstawie programowej oraz – jak twierdzili – niewielką ich specjalistyczną wiedzę z tej dziedziny nabytą podczas studiów postulowano stworzenie podręcznika instruktazowego, ukazującego przykłady praktycznych działań. Nauczyciele wskazali na dość dużą lukę w ofercie szkoleniowej na rynku edukacyjnym w zakresie metod pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie. Byli zainteresowani kursami i szkoleniami z tego zakresu oraz wskazywali na potrzebę wspólnych przedsięwzięć badawczych, jakie w dalszym etapie przyniosą zastosowanie wyników badań w praktyce⁵. Wnioski nauczycieli oraz rekomendacje zewnętrznego ewaluatora (zawarte w opisywanym raporcie) prowadzonych badań preeksperymentalnych skłoniły mnie do poczynienia kroków umożliwiających dalszy rozwój modelu NSE oraz jego dostosowanie do realiów polskiej praktyki szkolnej.

W tym celu zaplanowano trzyletnie badania podłużne prowadzone w 12 szkołach Polski południowej, metodą eksperymentu z grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi oraz w dwu szkołach metodą jednej grupy eksperymentalnej. Celem badań było określenie efektywności powstałego Modelu. Badania rozpoczęły się w 2015 roku i trwały przez kolejne trzy lata: w 2016, 2017 i 2018 roku. Biorąc pod uwagę potrzebę zgłoszoną w wywiadach z nauczycielami realizującymi model w badaniach pilotażowych z 2013 roku, sukcesywnie, co roku powstawały podręczniki dla klasy I, II i III szkoły podstawowej ze słownikami używanych pojęć i stosowanymi technikami plastycznymi⁶. Każdy podręcznik zawierał także płytę CD, na której zamieszczono najpotrzebniejsze dla nauczyciela wiadomości z dziedziny plastyki oraz reprodukcje dzieł sztuki do prezentacji na warsztatach plastycznych dla dzieci. Podręczniki zawierały także skrótowy opis modelu NSE i jego struktury oraz przykładowe narzędzia diagnostyczne do diagnozy uzdolnień dzieci w młodszym wieku szkolnym, jakie zostały pozyskane wskutek międzynarodowych badań, a także literaturę wykorzystaną i związaną z edukacją plastyczną dzieci. Zawarte w podręcznikach scenariusze odnosiły się do treści edukacji plastycznej współczesnej

metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013, s. 1–104.

⁵ Szerzej: J. Aksman, J. Pulka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie...*, s. 100–102.

⁶ Podręcznik i płyta CD dla klasy I:

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 1–118, il. 1–138.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, (płyta CD, s. 1–79).

Podręcznik i płyta CD dla klasy II:

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016, s. 1–119, il. 1–204.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016, płyta CD (materiały dodatkowe do prowadzenia warsztatów plastycznych), s. 1–116.

Podręcznik i płyta CD dla klasy III:

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017, s. 1–141.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie III*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017, (płyta CD, s. 1–116).

podstawy programowej⁷ przeznaczonej dla klas I–III szkoły podstawowej. Nauczyciele, wykorzystując zatem odpowiednio skomponowane scenariusze warsztatów plastycznych, nie wykraczali poza swoje podstawowe obowiązki związane z realizacją programu szkolnego. Co pół roku odbywały się spotkania koordynatora badań z nauczycielami, w ramach tzw. monitoringu przebiegu procesu badawczego, kiedy zbierano na bieżąco informacje o sposobie przebiegu realizacji modelu oraz o ewentualnych zmiennych zakłócających ten przebieg, dzielono się wspólnymi doświadczeniami. Ze szkół realizujących model już na początku badań wybrano trzy, gdzie przewidziano badania wybranych zmiennych w szeregu czasowym corocznym. Oznacza to, że w tych trzech szkołach prowadzono badania w czterech turach (początek badań, badania po klasie I, badania po klasie II i badania po klasie III). W pozostałych szkołach prowadzono badania w dwóch turach – na początku i na końcu realizacji modelu. Szkoły wybrane do badań z szeregiem czasowym równoległym, corocznym różniły się pod względem położenia aglomeracyjnego. Była to szkoła z dużego miasta, mniejszego miasta oraz z terenów wiejskich.

Dla lepszego zobrazowania zmian dokonujących się pod wpływem modelu w trakcie trwania eksperymentu nakręcono trzy 20-minutowe filmy⁸ obrazujące pracę nauczyciela jednej ze szkół w poszczególnych latach trwania projektu badawczego, po klasie I, II i III. Filmy te nagrywane w tej samej grupie uczniów, skupiając się na jednej z najważniejszych części modelu – części afirmacyjnej, obrazują zmiany dokonujące się u dzieci szczególnie w sferze społecznej – dojrzewającej w nich z roku na rok trwania modelu. Filmy te stanowią także bazę instruktażową, metodyczną dla innych nauczycieli i studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, chętnych do stosowania opisywanego modelu.

Teoretyczne podwaliny pod strukturę modelu NSE zostały szczegółowo opisane w publikacji z 2013 roku⁹, dlatego w niniejszym opracowaniu przedstawione tam teorie zostaną jedynie przypomniane. Dotyczy to szczególnie rozdziału I (podrozdz. 1.1.) w części teoretycznej. Jak wynikało z rozmów prowadzonych z nauczycielami, model, kształtując umiejętności życiowe dzieci, zauważalnie oddziaływał nie tylko na dzieci uzdolnione plastycznie, a także na te wymagające działań włączających, inkluzyjnych. Dlatego część teoretyczna pracy zawiera także podbudowę teoretyczną dotyczącą drugiego filaru modelu, jaki ukazał się podczas trzyletniej realizacji modelu NSE w szkołach (rozdział II).

⁷ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 2012, ze zmianami w 2014 i w 2017 roku.

⁸ Trzy filmy metodyczne, dołączone do niniejszej publikacji:

1. *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Film metodyczny do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat V z modelu NSE: Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne. Warsztaty plastyczne dla klasy I do tematu: Żywy obraz kolędników – postać fantastyczna z obrazu Tadeusza Makowskiego* (konsultacja pedagogiczna i narracja J. Aksman), Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2015.
2. *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Film metodyczny do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat I z modelu NSE. Wybrane techniki plastyczne – warsztat rysownika. Warsztaty plastyczne dla klasy II do tematu: Mój ulubiony lub zadziwiający mijsce węglem rysowane – inspirowanie twórczością Wiktora Zina* (konsultacja pedagogiczna i narracja J. Aksman), Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2016.
3. *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Film metodyczny do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat IV z modelu NSE. Teatr, film, telewizja. Warsztaty plastyczne dla klasy III do tematu: Tworzymy plakat reklamowy do ulubionego filmu/spektaklu teatralnego* (konsultacja pedagogiczna i narracja J. Aksman), Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2017.

⁹ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy...*

Drugą część niniejszego opracowania stanowi przedstawienie metodologicznych podstaw badań. Zaprezentowano w niej cele, przedmiot badań, problemy i hipotezy badawcze. Opisano zmienne i wskaźniki badań, przyjęto metodę badań oraz grupę badawczą i teren badań. Na koniec przedstawiono chronologię procedury badawczej oraz sposób analizy badań.

W części analitycznej przedstawiono wyniki badań w odwołaniu do przyjętych wcześniej problemów szczegółowych. Brano pod uwagę dane zebrane wskutek zastosowania różnych technik badawczych metody eksperymentu pedagogicznego, skierowanych do dzieci (trzy testy diagnostyczne). Każdy podrozdział zawiera informacje z trzech szkół, wybranych do badań z szeregiem rangowym czasowym, corocznym. Analiza statystyczna pozwoliła na wysunięcie wniosków, jakie określono pod koniec każdego podrozdziału oraz tabelarycznie (ukazując wszystkie wnioski) na zakończenie rozdziału analitycznego.

Obrazową częścią pracy ukazującą kształtowanie się umiejętności życiowych dzieci jest reportaż fotograficzny przebiegu trzech lat trwania eksperymentu w czterech odsłonach: wybranych prac plastycznych dzieci, obrazu pracy indywidualnej kształtującej umiejętności podejmowania decyzji i kształtowania własnej kreatywności, obrazu pracy w grupach uczącej radzenia sobie i kierowania stresem oraz obrazu kształtowania umiejętności interpersonalnych na warsztatach plastycznych w niezbędnej ich części – afirmacji.

Pracę kończą spis tabel i wykresów, bibliografia oraz spis aneksów. W aneksie przedstawiono schemat struktury modelu NSE, trzyletni program i plan innowacyjnych zajęć plastycznych dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, przykładowy scenariusz zajęć warsztatowych obrazujący zmienne niezależne wprowadzane przez trzy lata trwania eksperymentu oraz wykorzystane w badaniach testy diagnostyczne.

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim Nauczycielom z 12 szkół podstawowych Polski południowej (mgr mgr Kamili Bilskiej-Kosowskiej, Ewelinie Chechelskiej, Mirosławie Copiak, Karolinie Gruszcze, Monice Gibale, Renacie Kaliś, Lucynie Klejdys, Magdalenie Krawczyk, Teresie Lalik, Barbarze Magielskiej, Monice Obrzał, Małgorzacie Pacholek, Annie Porębie, Jolancie Sułkowskiej, Annie Szczecinie, Iwonie Szyniec, Dorocie Ślęzak), którzy podjęli trud udziału w badaniach eksperymentalnych. Bez ich zaangażowania, cennych wniosków przekazywanych podczas licznych spotkań monitorujących przebieg eksperymentu publikacja nie mogłaby powstać. Wdzięczność swą kieruję w kierunku wszystkich dzieci, które (jak twierdzili Nauczyciele) co tydzień wyczekiwały innowacyjnych warsztatów plastycznych i bardzo aktywnie w nich uczestniczyły. Dziękuję wreszcie Rodzicom za zaufanie i wiarę, że nowa koncepcja dydaktyczna warsztatów plastycznych będzie sprzyjać ukształtowaniu umiejętności życiowych ich pociech w początkach ich drogi edukacyjnej.

Słowa podziękowań kieruję szczególnie do Pani dr Danuty Skulicz za wielokrotne wspólne dyskusje wokół tematu plastyki i edukacji zdrowotnej, które to umocowały i dodały wsparcia w wyborze zaprezentowanych w monografii badań.

Dziękuję także zainteresowanym tematem Członkom Koła Naukowego Pedagogów KAAFMM, a zwłaszcza Pani lic. Ewie Łazowy.

Do swoich Najbliższych w rodzinie i wśród przyjaciół ślę także wdzięczność za cierpliwość i wyrozumiałość, jaką otrzymywałam przez wiele lat tworzenia tej publikacji.

Szczególne podziękowania składam dla Recenzentów niniejszej publikacji: Pana prof. dr hab. Stanisława Palki i Pani dr hab. Małgorzaty Kuśpit, którzy wnieśli bardzo wartościowe wskazówki, co pozwoliło ubogacić ostateczną wersję tej pracy.

14 października 2021 r.

CZĘŚĆ I

STRUKTURA MODELU
NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA –
PODBUDOWA TEORETYCZNA

Rozdział I

Kształtowanie umiejętności życiowych jako kluczowy aspekt Modelu Nauka – Sztuka – Edukacja – edukacja dla zdrowia psychicznego dla całej klasy szkolnej

1.1. Nauka – Sztuka – Edukacja – teorie budujące model pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie i całą klasą

Opisywany model NSE powstał na bazie danych zebranych wskutek wizyt studyjnych w Słowacji, Słowenii i na Ukrainie oraz w Polsce. Interdyscyplinarny zespół badaczy z różnych uczelni oraz towarzyszący im studenci kierunku pedagogika, specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna zajmowali się w pierwszym etapie opisem modeli pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w poszczególnych odwiedzanych krajach. W ten sposób powstały trzy modele pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie na Słowacji, Słowenii i na Ukrainie. Zawarto w nich: proces diagnozy pedagogicznej dzieci uzdolnionych plastycznie, metody i formy pracy plastycznej z dziećmi, psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci uzdolnionych plastycznie oraz formy kształcenia i dokształcania nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Opisy tych modeli stanowiły punkt wyjścia do wyboru teorii budujących strukturę innowacyjnego modelu Nauka – Sztuka – Edukacja przedstawionego szczegółowo w publikacji wieńczącej międzynarodowy projekt¹⁰. W drugim etapie zespół naukowy składający się z pedagoga, psychologa, metodyka i przedstawiciela nauk o sztuce¹¹ opracował Innowacyjny Model diagnozy oraz wspierania zdolności plastycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym recenzowany przez trzech naukowców z krajów partnerskich oraz przez recenzenta z Polski. Teorie stanowiące podstawę modelu NSE przedstawione są w tabeli ukazującej strukturę modelu (aneks nr 1), a dokładne ich omówienie znajduje się w tekstach autorów modelu w publikacji podsumowującej model¹².

Warto wspomnieć najważniejsze teorie spośród tych opisanych w strukturze modelu. Wypracowany model opiera się między innymi na **systemowej, inwestycyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta** znanej także jako teoria inteligencji efektywnej¹³. Jak zaznaczała współautorka modelu Maria Kliś¹⁴, stanowi on ważną inspirację dla pedagogów, bowiem zawiera jasne

¹⁰ Projekt: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnienie...* Publikacja: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy...*, s. 1–392 oraz płyta DVD zawierająca trzy filmy obrazujące modele pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w Słowacji, Słowenii i na Ukrainie oraz film obrazujący powstały na bazie tych doświadczeń nowy model polski NSE.

¹¹ Był to Zespół w składzie: Joanna Aksman, Teresa Giza, Stanisław Hryń, Maria Kliś, Danuta Skulicz.

¹² *Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnienie...*, s. 245–337.

¹³ R.J. Sternberg, T. Lubart, *The concepts of creativity prospects and paradigms*, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R.J. Sternberg Cambridge University Press, Cambridge 1999.

¹⁴ M. Kliś, *Psychologiczno-pedagogiczne podstawy wspierania rozwoju i sprawowania opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy...*, s. 51, 268.

zasady stymulowania kreatywności uczniów. Twórczość – według wspomnianych autorów – opiera się na współdziałaniu sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych (analizy, syntezy i zdolności myślenia praktycznego), wiedzy, właściwego stylu myślenia (szczególnie stylu legislacyjnego), cech osobowości specyficznych dla twórczych osób (tolerancji dla dwuznaczności, odwagi), motywacji (szczególnie wewnętrznej) i środowiska (wspierającego). Robert J. Sternberg jest autorem kluczowego dla modelu zdania „twórczy ludzie są twórczy nie dlatego, że się tacy urodzili, ale poprzez swoje nastawienie do życia: nawykowo odpowiadają na problem w nowy, świeży sposób”¹⁵. Oznacza to, że model przeznaczony jest nie tylko dla dzieci uzdolnionych, ale także do całej społeczności klasowej, bowiem nastawienie do życia możemy skutecznie kształtować przez rodziców i nauczycieli, co stało się założeniem modelu. Twórczość w tej koncepcji traktowana jest jako określony sposób podejmowania decyzji. Wymienia się 12 zaleceń do, w naszym przypadku, działań pedagogicznych: redefiniuj problemy, analizuj własne pomysły, „sprzedawaj” własne pomysły, postrzegaj wiedzę jako broń „obosieczną”, pokonuj przeszkody, podejmuj rozsądne ryzyko, rozwijaj się, wierz w siebie, toleruj wieloznaczność, odkryj to, co lubisz robić i realizuj to, daj sobie czas na twórczość, pozwól sobie na popełnianie błędów¹⁶. Warto podkreślić także ważną rolę nauczyciela, w tej koncepcji on sam powinien być osobą twórczą, bowiem czynnikiem stymulującym aktywność twórczą jest zjawisko modelowania.

Autorzy modelu NSE byli zgodni w licznych dyskusjach, iż opisana wyżej teoria inwestycyjna twórczości znalazła liczne odniesienia we współczesnych działaniach pedagogicznych, pisze o tym m.in. Wiesława Limont, Joanna Cieślikowska¹⁷ czy Stanisław Popek¹⁸.

Nieodzownym stało się zatem powiązanie teorii budujących model z teorią twórczości plastycznej Stanisława Popka¹⁹ oraz jego poprzednika i wielkiego propagatora sztuki dziecka Stefana Szumana. Autorzy inwestycyjnej teorii twórczości zaznaczali, iż czynniki wpływające na twórczość ulegają rozwojowi i podlegają wpływom edukacji. Dlatego w modelu NSE odwołujemy się do stadiów rozwoju twórczości plastycznej dzieci opisanych przez Stefana Szumana: okres bazgrania (formułowania się schematu), okres schematu (ideoplastyki), okres poschematyczny (rozwój w kierunku fizjoplastyki)²⁰, biorąc pod uwagę psychologiczne uwarunkowania twórczości plastycznej. Stanisław Popek przyjmuje za wcześniej opisaną teorią Roberta J. Sternberga, iż zajęcia plastyczne (twórcze) oprócz uczniów uzdolnionych plastycznie odnoszą się także do licznej pozostałej grupy dzieci i są dla nich także ważne ze względu na kształtowanie ich potrzeb i zainteresowań. Ważne jest zatem przybliżenie do kultury dla wszystkich dzieci, wzbogacenie ich sfery emocjonalnej, przyczynienie się do harmonijnego, zrównoważonego rozwoju intelektualnego, społecznego i psychofizycznego. Wszystko to jest możliwe, jak twierdził Stanisław Popek, poprzez poznawanie wiadomości z dziedziny estetyki i sztuki oraz naukę przeżywania i rozumienia piękna w przyrodzie i sztuce, budzenie zainteresowania kulturą kraju i ludzkości²¹. Są to wartości ponadczasowe i tak ważne także w okresie trudności, jakie przeżywa

¹⁵ M. Kliš za: R.J. Sternberg, *Psychologiczno-pedagogiczne...*, s. 268.

¹⁶ Ibidem, s. 268–269.

¹⁷ *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów uzdolnionych*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, t. 1, Kraków 2009.

¹⁸ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

¹⁹ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

²⁰ S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990, s. 8.

²¹ *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, red. S. Popek, WSiP, Warszawa 1987, s. 62 oraz *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, red. R. Popek, WSiP, Warszawa 1988, s. 6.

edukacja w czasach pandemicznych. Z teorii Stanisława Popka do modelu został także zaadoptowany schemat kategorii analizy dzieła plastycznego, model warstwowej struktury dzieła plastycznego²².

Stanisław Popek, podobnie jak Stefan Szuman, zaznaczał, iż niebagatelną rolę we wsparciu uczniów w rozwoju twórczości plastycznej odgrywa nauczyciel, dlatego ostatnia część modelu NSE odwołuje się do poszukiwania dobrych praktyk w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli także w aspekcie dzieci zdolnych.

„Ewa Żmijewska²³ przedstawiła kilka takich modeli, których autorami są m.in.: Henryka Kwiatkowska, Henryka Mizerek, Joanna Rutkowiak, Wojciech Muzyk i Henryk Mizerek, Kazimierz Denek, Wincenty Okoń, Tadeusz Lewowicki i Krystyna Duraj-Nowakowa. Żmijewska wprowadziła ogólny podział na: 1. Strategie o charakterze akademickim (prymat teorii). 2. Strategie kładące nacisk na rozwój osobowości nauczyciela (odkrywanie własnej indywidualności). 3. Strategie czerpiące z psychologii behawioralnej (jednostronny indywidualizm). 4. Strategie oparte na fundamentach psychologii poznawczej (nauczyciel – samodzielny podmiot, badacz rzeczywistości). 5. Strategie przygotowujące do rozwiązywania problemów (nacisk na rozwijanie umiejętności krytycznej refleksji i osiągania celów ważnych dla podmiotu). Duża refleksyjność nauczycieli, zwłaszcza pracujących z uczniami zdolnymi, nie wystarcza. Dlatego do opisu budowanego przez nas obrazu przyszłego nauczyciela pomocna staje się także koncepcja mocnego profesjonalizmu²⁴, w której liczą się krytyczny namysł nad praktyką oraz doświadczenie badawcze, a także umiejętność kontaktu z drugim człowiekiem. Zatem kształcenie nauczycieli przygotowanych także do pracy z uczniami zdolnymi należałoby prowadzić zgodnie z założeniami strategii refleksyjnego praktyka i nauczyciela-profesjonalisty²⁵.”

Na koniec tego podrozdziału, odnosząc się do głównych założeń podbudowy teoretycznej modelu NSE wspomnieć należy jeszcze o koncepcjach metodycznych, jakie zostały wykorzystane w konstrukcji innowacyjnego programu edukacji plastycznej dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to nawiązująca do teorii Roberta J. Sternberga zadaniowa koncepcja Wojciecha Kojsa²⁶ oraz koncepcja konstruowania autorskich programów Janusza Gniteckiego²⁷. Warto dodać, iż Wojciech Kojs już w latach 80. ubiegłego wieku wspominał, iż zadania zawarte w programie edukacji plastycznej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym obejmują obok rozwoju plastycznego dziecka także kształtowanie uzdolnień specjalnych/plastycznych (np. sferę aktywności społecznej tj.: współpracę, ocenę siebie i innych, sferę wartości moralnych i estetycznych). Do tego spostrzeżenia

²² S. Popek, *Psychologia...*, s. 34–35.

²³ E. Żmijewska, *Strategie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja-Szkola-Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1995, s. 399–401.

²⁴ T. Giza za: D. Gołębiak, *Nauczyciele uczniów zdolnych. Wybrane zagadnienia pedeutologiczne*, [w:] *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży*, red. O. Boczarova, J. Aksman, cz. 2, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013, s. 347.

²⁵ J. Aksman, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*”, 29, 2016, nr 3, s. 140.

²⁶ Por. W. Kojs, *Koncepcja zadań dydaktycznych*, [w:] *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1988 oraz D. Skulicz, *Analiza porównawcza obowiązującego programu plastyki i nowych podstaw programowych*, [w:] *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 1998.

²⁷ *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, red. J. Gnitecki, Poznań 2006.

jeszcze powrócę, omawiając ważny aspekt modelu NSE – kształtowanie umiejętności życiowych w podrozdziale 1.4.

1.2. Teoretyczna struktura modelu Nauka – Sztuka – Edukacja i jej implikacje praktyczne (program, plan i schemat innowacyjnych warsztatów plastycznych)

Teoretyczna struktura modelu NSE zawiera takie elementy jak: cele, normy, poszczególne części modelu (pięć jego kroków), zasady jego wprowadzania, wartości, jakie model stanowi, przełamywanie stereotypów myślenia o plastyce jako przedmiocie wiedzy, teorie, jakie są jego podstawą, sposoby diagnozy uzdolnień plastycznych, przyjęte metody działania dydaktycznego oraz kryteria rozwoju modelu (aneks nr 1).

W strukturze modelu NSE, odnosząc się do jego implikacji praktycznej, założono, iż model skierowany jest do szkół podstawowych, studentów pedagogiki, instytucji kultury, placówek pozaszkolnych oraz do rodziców. Co ważne, skierowany jest do pracy ze wszystkimi dziećmi w klasach wczesnoszkolnych, a w ramach indywidualizacji kształcenia – z grupą dzieci zdiagnozowanych jako uzdolnione plastycznie. W celu wyłonienia takiej grupy dzieci służyć ma część diagnostyczna modelu, odnosząca się do takich obszarów diagnozy jak: profil zdolności, kreatywność, motywacja i umiejętności plastyczne dziecka.

Model ma wykorzystywać metody edukacji plastycznej, które oparte są na fazach rozwoju rysunkowego oraz na twórczej aktywności dziecka. Metody te mają odnosić się do kształtowania umiejętności plastycznych oraz kształtowania umiejętności życiowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Połączenie kształtowania umiejętności życiowych z działaniami w zakresie plastyki nie jest przypadkowe, ma przełamać stereotypy myślenia o wychowaniu plastycznym w szkole. Coraz częściej marginalizuje się metody nauczania oparte na przeżywaniu w stosunku do metod podających, odnoszących się do procesów poznawczych. Warto także pamiętać, że w okresie wczesnoszkolnym rozwój rysunkowy przebiega równoległe z rozwojem językowym dziecka i także w sposób zauważalny może wspierać naukę pisania. Przede wszystkim jest to także okres, podczas którego dzieci w sposób naturalny cieszą się z własnej twórczości plastycznej i jeszcze nie tak krytycznie jak w następnych etapach rozwojowych oceniają swoją twórczość. Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci wraz z kształtowaniem ich umiejętności plastycznych odbywałoby się zatem w komfortowej dla dzieci scenerii warsztatów plastycznych niosących radość, twórczość i zabawę.

Innowacyjny program warsztatów plastycznych dla dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej ma strukturę spiralną, jego części powinny być rozwijane w następnych etapach edukacyjnych.

Nieodzownym w niniejszej części podrozdziału staje się także odniesienie do rozumienia i używania w publikacji przenikających się w wielu innych pozycjach o dzieciach zdolnych pojęć: „zdolności” i „uzdolnienia plastyczne”.

Dla czytelności ich używania przytoczę ich rozumienie za Wiesławą Limont, Małgorzatą Kuśpit, Natalią Cybis i innymi:²⁸

²⁸ N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport pracowany dla ORE w ramach projektu „Pracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 15–16, także za: W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim*

- pojęcie „zdolność” dotyczy zdolności ogólnych, są to indywidualne różnice dotyczące sposobów rozumowania i przetwarzania poznawanych informacji, są często identyfikowane ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi;
- pojęcie „uzdolnienie” odnosi się do zdolności specjalnej w obrębie określonej dziedziny np. literackiej, matematycznej, muzycznej, sportowej czy właśnie plastycznej;
- pojęcie „talent” dotyczy kompleksu cech indywidualnych zauważanych już w okresie wczesnego dzieciństwa w określonej dziedzinie, polegających na ponadprzeciętnej zdolności nabywania wiedzy lub sprawności.

W niniejszej pracy odnoszę się zatem do zdolności specjalnych w dziedzinie plastyki, czyli do uzdolnień plastycznych. W licznych miejscach pojawi się jednak pojęcie dziecko zdolne plastycznie. Wynika to z zapisów w licznych aktach prawnych, a także w innych cytowanych publikacjach. Ilekroć tak się zdarzy, pojęcie to będzie oznaczało zdolność specjalną – plastyczną.

Dalsze prace nad implikacjami modelu NSE do praktyki pedagogicznej polegały na dostosowaniu treści związanych z wychowaniem plastycznym zawartych w podstawach programowych w polskiej edukacji skierowanych dla edukacji wczesnoszkolnej (z lat 2012, 2014 i 2017).

W tym celu poddano dyskusjom w gronie osób tworzących model NSE²⁹ treści edukacji plastycznej. Autorem sporządzonego programu i planu do poszczególnych klas (I, II, III) był wieloletni nauczyciel akademicki, doświadczony w nauczaniu sztuki – Stanisław Hryń. Całość programu znajduje się w aneksie nr 2. Program sporządzono tak, aby treści edukacji plastycznej w początkach edukacji dzieci w szkole dotyczyły przede wszystkim pracy manualnej, a dopiero na etapie późniejszym można było włączać sukcesywnie treści edukacji multimedialnej. Program zawiera zatem: treści nauczania do poszczególnych klas, konkretne tematy nawiązujące do podstaw działań plastycznych i proponowane zadania praktyczne do każdego tematu. Poniżej znajduje się fragment obrazujący ten układ programu skierowany do klasy I.

Fragment aneksu nr 2: Program i plan innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja dla klasy I szkoły podstawowej (autorstwa Stanisława Hrynia)³⁰:

Klasa I

Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej

Edukacja plastyczna. Poznawanie malarstwa, rzeźby, architektury. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu. Uczeń kończący klasę I:

- 1) wypowiada się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni; posługuje się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura;
- 2) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką; korzysta z narzędzi multimedialnych;

pracować, GWP, Gdańsk 2005; także M. Kuśpit, *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018, s. 18.

²⁹ Joanna Aksman, Stanisław Hryń, Teresa Giza, Danuta Skulicz, Jadwiga Kliś (pedagogzy, psycholog, metodyk edukacji plastycznej, artysta).

³⁰ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy...*, s. 293–297.

- 3) wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystuje je w małych formach teatralnych; tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej regionu, w którym mieszka;
- 4) rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę, (także architekturę zieleni), malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat.

Klasa I. Tematy i zajęcia praktyczne.

Podstawy działań plastycznych.

Temat I

Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania (ołówki, kredki, najprostsze farby wodne)

tworzenie prostych form,

formy otaczającego nas świata,

formy geometryczne,

pierwsze próby notowania (rysowania) form przestrzennych,

pierwsze próby komponowania obrazu;

podstawowe środki wyrazu; punkty, linie i plamy, kolor.

Zadania tematyczne do wyboru:

pejzaż, ilustracja z wyobraźni, martwa natura (owoce, warzywa, kwiaty), architektura, itp.

Temat II

Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie:

kompozycja obrazu,

barwy podstawowe,

zapoznanie z odmianami i kolejnością mieszania barw,

zapoznanie z odmianami kolorów (ciepłe i zimne).

Zadania tematyczne do wyboru:

ilustracje z wyobraźni i natury, inspirowane opowiadaniem, fantazją, bajką itp.

Temat III

Układy kompozycyjne: dobór formatu do formy obiektu malowanego lub rysowanego, budowa obrazu; rysunek i kolor.

Zadania tematyczne do wyboru: widok z mojego okna, zachód słońca, pory roku, miasto, zadania z wyobraźni itp.

Temat IV

Formy przestrzenne; rekwizyt, rzeźba, relief, architektura: pierwsze próby budowania przestrzennych form z plasteliny, całokształt formy; część i całość, proporcje poszczególnych elementów, konstruowania bryły.

Zadania tematyczne do wyboru: proste bryły geometryczne, układy kompozycyjne z trzech brył, proste rzeźby zwierząt, postaci, owoców, relief inspirowany wyobraźnią, naturą itp.

Temat V

Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne itp.
Budowa i modelowanie form przestrzennych z różnych prostych i dostępnych materiałów: papier, tektura, tkanina, patyczki, modelina, folia metalowa.

Zadania tematyczne do wyboru:

Rekwizyt teatralny, postać fantastyczna, relief inspirowany naturą, nowoczesny dom itp.

Uwagi

Zadania w programie mogą być realizowane w dowolnej kolejności wybranej przez prowadzącego zajęcia.

Program ten poddany był ocenie nauczycieli z 15 szkół małopolskich, którzy realizowali go w 2013 roku. Sami jednak konstruowali konspekty zajęć do przedstawionych w programie tematów oraz do schematu przedstawionego przykładowego konspektu zajęć obejmującego konieczne jego elementy:

- 1) relaksacja i motywacja,
- 2) inicjacja i w jej ramach realizacja,
- 3) wizualizacja, a następnie jej realizacja,
- 4) afirmacja,
- 5) ewaluacja.

W wywiadach z tymi nauczycielami powtarzał się postulat – potrzeba konstrukcji konspektów zawierających wszystkie opisane elementy struktury w oparciu o przykłady sztuki rodzimej i światowej. Jako argument nauczyciele przedstawiali swoje niewystarczające, jak się okazało, przygotowanie do realizacji tematów, zwłaszcza dotyczących sztuki w mikro i makroprzestrzeni.

Kolejnym etapem pracy nad implikacjami praktycznymi modelu NSE do pracy z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej było stworzenie trzech podręczników, osobno do każdej klasy z dokładnym opisem sposobu diagnozowania dzieci, propozycjami szczegółowymi tematów innowacyjnych warsztatów plastycznych oraz słownikiem pojęć plastycznych i materiałami dla nauczycieli do poszczególnych warsztatów, wzbogacających wiedzę pedagogów z danej dziedziny sztuki. Podręczniki te przygotowałam wraz z Jolantą Gabzdyl, wieloletnim metodykiem edukacji plastycznej, którą zaprosiłam do pracy nad konspektami. Poniżej znajduje się tabela ukazująca konkretne propozycje tematów warsztatów plastycznych przeznaczonych do określonych w programie tematów zajęć plastycznych przeznaczonych do realizacji w klasie I. Całość programu i planu z poszczególnymi konspektami do klasy I, II, III znajduje się w aneksie nr 2.

Fragment aneksu nr 2 Propozycje szczegółowych tematów opisanych w podręcznikach dla nauczycieli do klasy I³¹:

Tematy ogólne z programu i propozycje szczegółowych tematów zajęć warsztatowych-plastycznych w klasie I szkoły podstawowej:

Tematy i zajęcia praktyczne w kl. I. – określone w modelu Nauka – Sztuka – Edukacja	Propozycje tematów zajęć plastycznych w kl. I
<p>Temat I Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania (ołówki, kredki, najprostsze farby wodne): tworzenie prostych form, formy otaczającego nas świata, formy geometryczne, pierwsze próby notowania (rysowania) form przestrzennych, pierwsze próby komponowania obrazu, podstawowe środki wyrazu: punkty, linie i plamy, kolor. Zadania tematyczne do wyboru: pejzaż, ilustracja z wyobraźni, martwa natura (owoce, warzywa, kwiaty), architektura itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wielobarwne budynki w moim mieście – inspirowane twórczością Friedensaicha Hundertwassera • Kreatywna zabawa w Pabla Picasso – martwa natura • Paluszkowy pejzaż – inspirowany twórczością Claude’a Moneta • Ilustracja z wyobraźni – inspirowana twórczością Tadeusza Makowskiego
<p>Temat II Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie: kompozycja obrazu, barwy podstawowe, zapoznanie z odmianami i kolejnością mieszania barw, zapoznanie z odmianami kolorów (ciepłe i zimne). Zadania tematyczne do wyboru: ilustracje z wyobraźni i natury, inspirowane opowiadaniem, fantazją, bajką itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fantastyczne plamy – ilustracja z wyobraźni (barwy podstawowe) • Świat wielu barw – barwy tęczy (barwy podstawowe i pochodne) • Wschód Słońca nie z tej Ziemi – barwy ciepłe • Wesołe i smutne portrety – barwy ciepłe i zimne
<p>Temat III Układy kompozycyjne: dobór formatu do formy obiektu malowanego lub rysowanego, budowa obrazu, rysunek i kolor. Zadania tematyczne do wyboru: widok z mojego okna, zachód słońca, pory roku, miasto, zadania z wyobraźni itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ja w warzywach, owocach i kwiatkach – budowa obrazu inspirowana portretami Giuseppe Arcimbolda • Żyrafa z mojej dłoni – tworzenie kompozycji • Widok z mojego okna – dobór formatu do formy • Wiosenny deszczyk Antonia Vivaldiego – zadanie z wyobraźni
<p>Temat IV Formy przestrzenne; rekwizyt, rzeźba, relief, architektura: pierwsze próby budowania przestrzennych form z plasteliny. Całokształt formy: część i całość, proporcje poszczególnych elementów, konstruowania bryły. Zadania tematyczne do wyboru: proste bryły geometryczne, układy kompozycyjne z trzech brył, proste rzeźby zwierząt, postaci, owoców, relief inspirowany wyobraźnią, naturą itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie dziwaków – proste rzeźby zwierząt, postaci z plasteliny, modeliny bądź gliny • Tajemniczy KOD zapisany w płaskorzeźbie – relief inspirowany wyobraźnią • Smok wawelski – konstruowanie prostej bryły geometrycznej
<p>Temat V Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne itp. Budowa i modelowanie form przestrzennych z różnych prostych i dostępnych materiałów: papier, tektura, tkanina, patyczki, modelina, folia metalowa. Zadania tematyczne do wyboru: Rekwizyt teatralny, postać fantastyczna, relief inspirowany naturą, nowoczesny dom itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Urok masek weneckich – rekwizyt teatralny • Lalka w teatrze – postać fantastyczna • Jesienne drzewa – płaskorzeźba (relief inspirowany naturą) • Tajemniczy podwodny świat – modelowanie form przestrzennych (jednostkowy i grupowy efekt pracy – wytwór plastyczny) • Obiekt naszych wspólnych marzeń – budowa formy przestrzennej z różnych prostych i dostępnych materiałów (grupowy efekt pracy – wytwór plastyczny)

Jako nowość poznawczą i praktyczną dla celów badań eksperymentalnych uznaje się konstrukcję konspektów innowacyjnych warsztatów plastycznych (przykładowy konspekt warsztatów plastycznych znajduje się w aneksie nr 3), które zmieniają sposób prowadzenia zajęć szkolnych. Innowacyjność warsztatów polega na włączeniu w trakcie ich realizacji działań dydaktycznych uaktywniających umiejętności życiowe dzieci (przedstawione w tabeli nr 1 w kolejnym

³¹ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I...*, s. 18.

podrozdziale: tj. umiejętności interpersonalne, budowanie samoświadomości, podejmowanie decyzji oraz radzenie sobie i kierowanie stresem).

Kształtowanie umiejętności interpersonalnych odbywa się w różnych etapach warsztatów, szczególnie podczas etapu motywacji i relaksacji, wizualizacji i afirmacji – ważna jest tu wypowiedź każdego dziecka, o co musi zadbać nauczyciel.

Umiejętności dla budowania samoświadomości ćwiczone są powtarzalnie w etapie warsztatów nazwanym afirmacją, podczas którego każde dziecko opowiada o swojej pracy plastycznej, ujmując w słowa jej pozytywne aspekty. Realizacja założeń pedagogiki pozytywnej i psychologii szczęścia w postaci nieodzownego, powtarzalnego, cotygodniowego określania zalet swojej pracy wpłynąć ma nie tylko na pozytywne myślenie u dzieci, ale szczególnie ma kształtować mocne strony dziecka w jego świadomości.

Umiejętność podejmowania decyzji ćwiczona jest z kolei szczególnie w etapie wizualizacji, podczas którego dzieci tworzą w skupieniu, z zamkniętymi oczyma, własną wizję dzieła swojego lub grupowego, próbując określić w nim swoją rolę. Wiąże się to z zastosowaniem w poprzedzającym etapie inicjacji pobudzającej do myślenia twórczego atrakcyjnej techniki plastycznej lub twórczości znanego polskiego lub światowego artysty.

Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci umiejscowione są w schemacie warsztatów plastycznych szczególnie w trakcie realizacji zadań cz. 2, w części afirmacyjnej i ewaluacyjnej, która wymaga od dziecka ekspozycji na tle grupy indywidualnej i w małej grupie, która tworzy wspólnie dzieło plastyczne. Działania te mają wpłynąć na integrację grupy, jej współpracę i eliminację zjawiska ekskluzji, lęku przed grupą.

Innowacyjność scenariuszy warsztatów plastycznych polega zatem na włączeniu w działania dydaktyczne ćwiczeń kształtujących umiejętności życiowe. Co ważne, konstrukcja ta ma być odtwarzana permanentnie na każdych warsztatach plastycznych.

Realizacja tych scenariuszy stała się zmienną eksperymentalną w trzyletnim okresie badawczym przedstawionym w niniejszej pracy.

1.3. Holistyczny model zdrowia i salutogeneza – poszukiwanie źródeł zdrowia – koncepcje Aarona Antonovsky’ego i Barbary Woynarowskiej

Biorąc pod uwagę rozwój twórczości plastycznej dzieci, model NSE bazuje szczególnie na opisywanej powyżej systemowej, inwestycyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta.

Z kolei w nawiązaniu do działań pedagogicznych odnoszących się w modelu do całej klasy szkolnej – wszystkich dzieci, nie tylko dzieci uzdolnionych plastycznie – swoje umocowanie znajduje w **holistycznym modelu zdrowia oraz w niektórych aspektach modelu salutogenezy**. Jak twierdzi Barbara Woynarowska, analizując potoczne i profesjonalne definicje zdrowia, mimo licznych trudności w określeniu uniwersalnej definicji zdrowia, „istnieje zgodność co do tego, że zdrowie jest: odrębną kategorią niż choroba, kategorią pozytywną, oznacza dobrostan, pełnię możliwości, sprzyja dobrej jakości życia i życiu twórczemu, (jest) pojęciem wielowymiarowym”³².

³² *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa 2017, s. 18.

W czasach współczesnych zdrowie jawi się jako kategoria pozytywna, wiąże się z takimi pojęciami jak: „dobrostan” i *wellness*. Pierwsze pojęcie „dobrostan” (ang. *well-being*), jak wskazuje definicja WHO (World Health Organization), jest odzwierciedleniem dobrego samopoczucia³³. Pojęcie to ma także wiele znaczeń i wymiarów. Barbara Woynarowska przytacza wiele jego definicji, ale na uwagę zasługuje też dynamiczny model dobrostanu Karen Jeffrey, Sorchy Mahony, Juliet Michaelson i in. pochodzący z 2014 roku, w którym wyróżniono obszar dobrych emocji na co dzień i w życiu oraz obszar dobrego funkcjonowania. Obszary te współzależą od siebie a wpływ na nie mają m.in. warunki zewnętrzne (materialne, społeczne) oraz zasoby osobiste (m.in. zdrowie, *resilience*, poczucie własnej wartości)³⁴. Koncepcja ta znana jest w psychologii pozytywnej, nosi miano dobrostanu psychicznego, a jej współtwórcą jest Martin Seligman³⁵. Oznacza osobisty rozwój i pełnię życia (w pozytywnych emocjach, w życiu „zaangażowanym”, w poczuciu sensu życia, dążenia do osiągnięć i związku z innymi ludźmi). Do tej koncepcji wróć jeszcze, omawiając aspekt inkluzji w modelu NSE w kolejnym rozdziale.

Natomiast drugie pojęcie związane współcześnie z definicją zdrowia to *wellness*, nie doczekało się polskiego odpowiednika. Według WHO oznacza optymalny stan zdrowia jednostek lub grup, charakteryzujący się pełną realizacją możliwości danego człowieka oraz pełnieniem zgodnych z oczekiwaniami ról życiowych³⁶. Strefy *wellness* w ośrodkach wypoczynkowych odnoszą się do nieco innego rozumienia tego pojęcia, tworzenia warunków sprzyjających zdrowiu³⁷. Jednak one dotyczyć mogą nie tylko strefy fizycznej, ale także społecznej, duchowej czy ekonomicznej.

Założenia modelu Nauka – Sztuka – Edukacja, biorąc pod uwagę opisany wyżej pozytywny aspekt zdrowia, sytuują się w podejściu zwanym modelem holistycznym³⁸ lub społeczno-ekologicznym, nazywanym także biopsychospołecznym, który jest obecnie „zapleczem teoretycznym promocji zdrowia”³⁹. W podejściu tym wyznacza się poszczególne wymiary zdrowia, zaznaczając jednak, ich współzależność. Jest to wymiar fizyczny, duchowy, seksualny/prokreacyjny, społeczny, psychiczny i emocjonalny. Do trzech ostatnich aspektów zdrowia odnoszą się działania zaplanowane dla dzieci w modelu NSE. Na wymiary te należy patrzeć w znaczeniu jednostkowym, społecznościowym i środowiskowym.

Model NSE odnosi swe działania pedagogiczne także do opracowanego w końcu lat 70. XX wieku przez Aarona Antonovsky’ego⁴⁰ modelu salutogenezy. Model ten stał się przełomem w nauce o zdrowiu, bowiem szukał genezy w zdrowiu (łac. *salus* – zdrowie), a nie koncentrował się na chorobie i czynnikach jej ryzyka. Człowiek, według Aarona Antonovsky’ego, przemieszcza się na linii pomiędzy dwoma biegunami: Zdrowie i Choroba. Ze względu na stałą zmienność tego miejsca, w którym znajduje się dany człowiek, dążąc do porządku, homeostazy należy zajmować się – jak twierdził autor tego podejścia – wszystkimi ludźmi, a nie tylko ludźmi chorymi. Dlatego

³³ B. Woynarowska za: Z. Słońska i M. Misiuna, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 19.

³⁴ Ibidem, s. 19.

³⁵ M. Seligman, *Psychologia pozytywna*, przeł. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa 2004, s. 18–32.

³⁶ *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 20.

³⁷ Ibidem, s. 20.

³⁸ To koncepcje znane już od lat 80. XX wieku (L. von Bertalanffy 1984 r., J. Aleksandrowicz 1988 r., czy G.D. Bishop 2000 r. doczekały się zastosowania w naukach przyrodniczych i społecznych).

³⁹ B. Woynarowska za: Z. Słońska, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 22–23.

⁴⁰ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska, Fundacja IPiN, Warszawa 1995.

działania modelu NSE skierowane są także do wszystkich dzieci z całej klasy. Zaslugą Aarona Antonovsky'ego było odwrócenie perspektywy i poszukiwanie czynników ochronnych, które zachowują ludzi w dobrym zdrowiu⁴¹. Poszukując tych czynników, autor ten sformułował szereg zasobów odpornościowych. Model NSE zwraca także uwagę na mocno zasygnalizowane przez Aarona Antonovsky'ego uogólnione zasoby odpornościowe niezbędne w procesie budowania prawidłowej postawy względem ryzyk życiowych. Zyskały one miano buforów dla czynników ryzyka, właściwości, które umożliwiają uniknięcie stresorów⁴². Wśród wymienianych zasobów znajdują się: właściwości biologiczne i psychiczne człowieka, cechy środowiska fizycznego oraz czynniki społeczno-kulturowe, a także warunki materialne i pozycja zawodowa. Zasoby biologiczne nie są zależne od człowieka, jednak pozostałe rozwijają się w procesie osobniczym i socjalizacyjnym. Ważne jest, jak twierdził Aaron Antonovsky, aby człowiek umiał z tych zasobów korzystać. Kluczowym staje się tutaj główne pojęcie salutogenezy – poczucie koherencji, na które składają się: poczucie zrozumiałości (wymogi życiowe dające się przewidzieć), poczucie zaradności (przekonanie o sprostaniu wymaganiom) i poczucie sensowności (wymagania są warte zaangażowania). Jak zaznacza Helena Sęk wyniki badań wskazują na pozytywną współzależność poczucia koherencji ze wskaźnikami zdrowia fizycznego i psychicznego, zaś niski wynik poczucia koherencji wiąże się z negatywnymi wskaźnikami zdrowia, przede wszystkim z lękiem i depresją⁴³.

Barbara Woynarowska wskazuje, że to właśnie koncepcja salutogenezy, stanowiąca podstawę promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej jest także szczególnie ukierunkowana na rozwijanie umiejętności życiowych. A to one są centralnym elementem modelu NSE, umiejscowione są w podejściu metodycznym warsztatów plastycznych skierowanych do dzieci w edukacji wczesnoszkolnej.

Warto dodać, iż koncepcja ta poprzez działania propagatorów edukacji zdrowotnej w Polsce, na czele z Barbarą Woynarowską, spowodowały, iż model salutogenezy w różnych jego obszarach powoli wkracza do założeń programów zwłaszcza zajęć wychowawczo-profilaktycznych przeznaczonych dla młodzieży, w zdecydowanej mniejszości dotyczy programów stosowanych w przedszkolach i szkołach I etapu edukacyjnego⁴⁴.

⁴¹ Wiele lat trwały starania edukatorów zdrowia, pedagogów, psychologów, aby za pomocą działań prewencyjnych wskazywać w edukacji profilaktycznej na działania prewencyjne. Na przełomie XX i XXI wieku zmienił ten sposób oddziaływań na kierunek pozytywnej edukacji zdrowotnej. Punktem kulminacyjnym stały się opublikowane w USA w 2000 r. badania A.V. Peterson, K.A. Kealey, S.L. Mann, P.M. Marek, I.G. Sarason, *Hutchinson Smoking Prevention Project: long-term randomized trial in school-based tobacco use prevention-results on smoking*, „Journal of the National Cancer Institute”, vol. 92 (24), 2000, s. 1979–1991. Dziesięcioletnie badania eksperymentalne z prewencyjnym programem dotyczącym palenia i niepalenia dzieci i młodzieży ukazały wynik, który zmuszał do zmiany nastawienia pedagogicznego w edukacji zdrowotnej. Odsetek uczniów nałogowo palących po ukończeniu szkoły i dwa lata później był bardzo podobny w grupie eksperymentalnej i tej, która nie brała udziału w eksperymencie (por. Christina Krause, *Program „Ja to ja”. Wzmocnienie poczucia własnej wartości u dzieci w wieku przedszkolnym z udziałem Pauliny i Emila*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012, s. 9).

⁴² H. Sęk, *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2006, s. 39–54.

⁴³ H. Sęk, *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie, stres, zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 23–42.

⁴⁴ M.in. „Fred goes net” to międzynarodowy projekt finansowany przez Unię Europejską ze środków Programu Zdrowia Publicznego (*Community Action Programme for Public Health 2003–2008*) oraz kraje w nim uczestniczące. Beneficjentem i koordynatorem programu w Polsce jest Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, <https://www.narkomania.org.pl/czytelnia/podstawy-teoretyczne-programu-fred-goes-net/>, (dostęp: 8.08.2021); *Szkolny System Wspierania Zdrowia Psychicznego – Program Promocji i Profilaktyki dla szkół*

Nowatorskość podejścia prezentowanego w niniejszym opracowaniu polega na zastosowaniu go do programu edukacji wczesnoszkolnej w działaniach dotyczących treści przedmiotowych (wychowania plastycznego) oraz umiejscowieniu tych działań edukacyjnych w odpowiednio przygotowanym innowacyjnym konspekcie zajęć warsztatowych. Ten, w przyszłości może być także użyty do treści innych przedmiotów, kształcić umiejętności życiowe dzieci i młodzieży podczas realizacji działań dydaktycznych dotyczących różnych treści przedmiotowych.

1.4. Umiejętności życiowe i ich rozwój w koncepcji Barbary Woynarowskiej

Koncepcja edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych (ang. *skills-based health education including life skills*) rozwijana jest już od lat 80. XX wieku. Początek jej realizacji możemy umiejscowić w USA w szkołach średnich. Z kolei od lat 90. rozwijana jest przez Kwaterę Główną WHO w Genewie ze współpracą najbardziej efektywną z Funduszem Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF). Edukacja ta, jak zaznacza Barbara Woynarowska, szczególnie potrzebna jest w okresie dzieciństwa i młodości, bowiem nie tylko umożliwia poznawanie wiedzy, ale przyczynia się do kształtowania postaw i umiejętności ważnych do podejmowania pozytywnych decyzji i działań dla ochrony zdrowia własnego i innych⁴⁵.

W Polsce działania prowadzące do rozwijania umiejętności życiowych prowadzone są także z widocznym rezultatem poprzez współdziałanie z Europejską Siecią Szkół Promujących Zdrowie. Ich początek sięga lat 90. XX wieku, kiedy to ruch szkół promujących zdrowie przyczynił się m.in. do włączenia w 1997 roku edukacji zdrowotnej po raz pierwszy do podstawy programowej szkolnictwa ogólnego. W 1999 roku w kolejnej podstawie programowej utworzono nawet osobną ścieżkę edukacyjną – „edukacja prozdrowotna”, z której jednak niestety zrezygnowano w 2008 roku. Nowe rozwiązanie łączyło edukację zdrowotną z wychowaniem fizycznym, czyniąc nauczycieli tego przedmiotu koordynatorami edukacji zdrowotnej, bowiem realizacja edukacji zdrowotnej w tym umiejętności życiowych wpisana jest w podstawy programowe wielu innych przedmiotów⁴⁶ na wyższym niż I etap edukacyjny. W podstawie programowej z 2017 roku⁴⁷, obowiązującej współcześnie, realizację umiejętności życiowych przypisano w I etapie edukacyjnym różnym obszarom działań edukacyjnych: fizycznemu, społecznemu, emocjonalnemu, choć nie odnajdujemy bezpośrednio użycia tego terminu.

ponadpodstawowych Małgorzaty Nowickiej i Aleksandry Wzorek (Warszawa 2017). Program powstał w ramach projektu „Myślę pozytywnie” finansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020,

<https://myslepozytywnie.pl/publikacje/Program%20profilaktyczny%20dla%20szkoly%20ponadpodstawowej.pdf>, (dostęp: 8.08.2021). Jedną z ciekawszych propozycji dla przedszkoli wykorzystującą model salutogenezy jest program Christiny Krause, *Program „Ja to ja”...* realizowany w przedszkolach w Getyndze i Gdańsku.

⁴⁵ M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa 2007, s. 444–470; *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 100.

⁴⁶ *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 221.

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>, (dostęp: 8.08.2021).

Jednak jak twierdzą Barbara Woynarowska, Krzysztof Ostaszewski i Lesław Kulmatycki⁴⁸, brakuje dokładnych danych o przygotowaniu współczesnych nauczycieli do realizacji zadań nowoczesnej edukacji zdrowotnej, mimo jej wpisania do standardów kształcenia nauczycieli. Barbara Woynarowska tak pisała w 2017 roku: „Niedostatki w realizacji szkolnej edukacji zdrowotnej spowodują, że szkoły będą kończyć kolejne roczniki o niskim poziomie alfabetyzmu zdrowotnego i małych umiejętnościach w zakresie dbałości o zdrowie”⁴⁹.

Ważnym zatem stało się odniesienie modelu NSE do kwestii kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Model zakłada bowiem szkolenia nauczycieli przed rozpoczęciem zajęć oraz monitoring przebiegu poszczególnych jego etapów (spotkania po każdym roku jego realizacji).

W modelu przyjęto definicję umiejętności życiowych (ang. *life skills*) jako tych umiejętności, które „umożliwiają człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia”⁵⁰.

Pojęcie to obejmuje umiejętności psychospołeczne, nie dotyczy umiejętności w zakresie „fizycznej” strony funkcjonowania człowieka.

W poniższej tabeli przedstawiono grupy umiejętności życiowych według Petera Aggletona zaprezentowane czasie warsztatów „Life skills training programme” WHO, UNICEF-Bratysława 2000)⁵¹, pogrubionym drukiem zostały zaznaczone umiejętności życiowe dzieci, na jakie szczególnie ma wpłynąć realizacja Modelu NSE.

Tabela nr 1: Zestaw umiejętności życiowych wg Petera Aggletona (zatwierdzony przez WHO, UNESCO, UNICEF) kształtujących charakter i osobowość człowieka, jego zdolności adaptacyjne oraz twórcze w obszarze zdrowia

Grupa umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	Empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością.
Umiejętności dla budowania samoświadomości	Samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała.
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości	Zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.
Umiejętności podejmowania decyzji	Krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów.
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	Samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

Źródło: Propozycja grup umiejętności życiowych i ich rodzajów. Materiały prezentowane w czasie warsztatów zorganizowanych przez WHO i UNICEF, Bratysława, maj 2000, tłum. prof. dr hab. B. Woynarowska.

⁴⁸ B. Woynarowska, K. Ostaszewski, L. Kulmatycki, *Działania szkół na rzecz zdrowia w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu”, 2, 2014, nr 38, s. 169–186.

⁴⁹ *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 224.

⁵⁰ *Life skills education in schools*, (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1), WHO, Geneva 1993.

⁵¹ B. Woynarowska, *Rozwijanie umiejętności życiowych w edukacji szkolnej*, <https://studylibpl.com/doc/754918/umiej%C4%99tno%C5%9Bci-%C5%BCyciowe>, (dostęp: 08.08.2021).

Klasyfikację umiejętności życiowych zatwierdzonych przez WHO w 2003 roku, podzielonych na umiejętności komunikowania i interpersonalne, umiejętności podejmowania decyzji i krytycznego myślenia oraz umiejętności radzenia sobie i kierowania sobą, szczegółowo przedstawia Magdalena Woynarowska-Soldan w najnowszym opracowaniu pod redakcją Barbary Woynarowskiej zawierającym kompendium wiedzy o współczesnej edukacji zdrowotnej⁵².

Podejmowane są także wspólnie próby nowej definicji tego pojęcia, w 2018 roku nową definicję umiejętności życiowych zaprezentowano na potrzeby ciekawego projektu *Life Skills for Europe (LSE)* – umiejętności życiowe dla Europy. Międzynarodowy projekt skierowany był do dorosłych i miał na celu przede wszystkim zwiększenie uznania roli edukacji pozaformalnej (dorosłych) w osiąganiu włączenia społecznego w UE. Projekt skierowany był głównie do zagrożonych wykluczeniem społecznym lub już wykluczonych.

Na potrzeby tego projektu, biorąc pod uwagę liczne doświadczenia z dobrych praktyk pochodzących z różnych państw UE (Wielka Brytania, Dania, Słowenia, Niemcy), przedstawiono następującą definicję: „Umiejętności życiowe są częścią składową zdolności do życia i pracy w określonym kontekście społecznym, kulturowym i środowiskowym. Rodzaje umiejętności życiowych pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych”⁵³.

Wymieniono następujące umiejętności życiowe: umiejętności podstawowe (umiejętność liczenia, czytania i pisanie, cyfryzacja), zdolności osobiste i interpersonalne, zdolności obywatelskie, możliwości finansowe, zdrowotne i środowiskowe⁵⁴.

Umiejętności życiowe jak twierdzi Michael Waters⁵⁵ są „mocą wewnętrzną” człowieka. Szczególnie współcześnie w trakcie trwania i po okresie pandemii ważna jest ich realizacja już od okresu przedszkolnego oraz ich ciągłe doskonalenie, co przyczynia się do wzmocnienia jednostek w ich wzrastaniu, do lepszego kontrolowania życia a w nim szeroko pojętego zdrowia. Dlatego też stały się one kluczowym ogniwem w założeniach modelu NSE i skierowane są do najmłodszych odbiorców – dzieci w młodszym wieku szkolnym, czego brak w systematycznie prowadzonych zajęciach dla dzieci we współczesnej szkole, natomiast co spotyka się z coraz szerszym zasięgiem w programach wychowawczo-profilaktycznych oraz w programach dla młodych dorosłych i dorosłych.

⁵² M. Woynarowska-Soldan, *Rozwijanie umiejętności życiowych*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 337.

⁵³ Projekt *Life Skills for Europe*, <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>, (dostęp: 09.08.21). Raport w j. angielskim z realizacji dobrych praktyk w działaniach edukacyjnych na rzecz młodych dorosłych i dorosłych znajduje się na stronie prezentowanej przez EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe), <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/LSE-Report.pdf>, (dostęp: 09.08.21).

⁵⁴ Nowa europejska definicja umiejętności życiowych, <https://epale.ec.europa.eu/pl/content/nowa-europejska-definicja-umiejtnosci-zyciowych>, (dostęp: 09.08.2021).

⁵⁵ M. Woynarowska-Soldan za: M. Waters, *Rozwijanie umiejętności życiowych...*, s. 338.

Rozdział II

Model Nauka – Sztuka – Edukacja – działania inkluzywne na rzecz integracji społeczności klasowej

2.1. Typy działań zmniejszające nierówności społeczne – koncepcja Basila Bernsteina i Görana Therborna w rozumieniu Zbigniewa Kwiecińskiego

Zjawisko inkluzji nierozzerwalnie wiąże się ze współczesną edukacją, szczególnie etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, ze względu na ukształtowanie odpowiednich postaw nauczycieli wobec dzieci włączanych i postaw rówieśników wobec koleżanek/kolegów, będących podmiotami inkluzji. Kształtowanie tych postaw dotyczy także rodziców, zarówno dzieci włączanych jak i całej społeczności klasowej.

Są to zatem ważne treści podczas kształcenia akademickiego współczesnych nauczycieli. Jest to dział wiedzy obecny we współczesnych standardach kształcenia nauczycieli tej grupy wiekowej. Niezbędne staje się przygotowanie nauczycieli do diagnozy potrzeb dzieci z różnych powodów włączanych w relacje grupowe oraz odpowiednie opracowanie oddziaływań edukacyjnych, a także dobre ocenianie dzieci i dbanie o współpracę z rodzicami.

Przedstawiona poniżej perspektywa teoretyczna została nakreślona w pierwszej części mojego artykułu z 2019 roku, który ukazał się tuż po skończeniu 3-letniej realizacji modelu NSE w szkołach. Na podstawie zdobywanych, corocznych doświadczeń przedstawiłam tam odniesienia modelu także do teorii socjologiczno-psychologicznych związanych ze zjawiskiem inkluzji, czego nie odnajdziemy w opisie podbudowy teoretycznej publikacji podsumowującej projekt z 2013 roku⁵⁶.

W poniższych podrozdziałach znajdują się odwołania do zaprezentowanej tam perspektywy teoretycznej, która staje się nieodzownym dopełnieniem teorii budujących model NSE.

Przyjęto za Zbigniewem Kwiecińskim, iż **inkluzja (włączanie)** „jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”⁵⁷.

Zbigniew Kwieciński, w trakcie analizy teorii socjologicznych, posiłkując się myślą Rogera Slee⁵⁸, określił dwa nurty dyskursów edukacyjnych traktujących o różnicach i ich znoszeniu. Była

⁵⁶ J. Aksman, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej w realizacji modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” – studium przypadków*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2019, s. 47–67.

⁵⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja”, 2014, nr 2 (102), s. 174.

⁵⁸ Z. Kwieciński za: R. Slee, *The Inclusion Paradox. The Cultural Politics of Difference*, [w:] *The Routledge International Handbook of Critical Education*, red. M.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York–London 2009.

to: pedagogika potrzeb specjalnych (integracji osób niepełnosprawnych) oraz pedagogika i socjologia krytyczna osób i grup społecznych, (diagnozy indywidualne, grupowe, instytucjonalne).

Tak pojęta definicja inkluzji daje bezpośrednie odniesienia do pedagogiki pozytywnej, rozumianej jako „pedagogika troski o wprowadzenie wychowanka w zasady i kompetencje życia pomyślnego, pełnego, szczęśliwego”⁵⁹.

Jej początki psychologowie widzą w tezach wspomnianego już w poprzednim rozdziale Martina Selligmana. O tym odniesieniu, ważnym także dla modelu, wspomnę jeszcze w podrozdziale 2.4.

Socjologiczne odniesienia można odszukać⁶⁰ w koncepcjach teoretycznych Basila Bernsteina i Görana Therborna. Pierwszy socjolog ukazuje realizację w edukacji powszechnych praw każdej osoby do pełnego, osiągalnego dla niej rozwoju. Co związane jest z odniesieniem modelu NSE do całej społeczności danej klasy. W tej koncepcji, jak zaznacza Basil Bernstein, nauczyciele powinni także pamiętać o kodach komunikacyjnych, jakimi dzieci operują: kodzie rozwiniętym i kodzie ograniczonym – używać ich umiejętnie w odniesieniu do środowisk, z których dzieci pochodzą.

Göran Therborn zaznacza trzy typy różnic, jakie mogą być powodem inkluzji:

- 1) nierówności witalne (zdrowie i życie),
- 2) nierówności egzystencjalne (dotyczące wolności, szacunku, relacji, kontaktów, światopoglądu),
- 3) nierówności zasobów (zarobki zasobność, poziom i jakość życia).

Zaś mechanizmy, które mogą do wspomnianych różnic doprowadzać to dystansowanie, wykluczanie, hierarchizacja i eksploatacja.

Typy działań, jakie mogą doprowadzić do niwelowania tych nierówności przedstawiono na poniższym schemacie (nr 1). Jest to wskazówka dla nauczycieli, jaką mogą zaczerpnąć z tej teorii społecznej bezpośrednio do swoich działań edukacyjnych.

Schemat nr 1: Typy działań zmniejszających nierówności społeczne według Görana Therborna

Typy działań zmniejszających nierówności społeczne

(G. Therborn *)



WYŁAWIANIE

wczesne wskazywanie osób zagrożonych, wsparcie sytuacyjne,
KOMPENSACYJNE UZDOLNIANIE DO DOBREGO STARTU SZKOLNEGO
I ŻYCIOWEGO

wspierające autonomię osób słabych i odsuniętych

WŁĄCZANIE

walka o prawa człowieka, zwiększanie uprawnień, sprzyjanie migracjom

REDYSTRYBUCJA ZASOBÓW

polityka i opieka społeczna

* socjolog szwedzki z Uniwersytetu w Cambridge, autor książki „Nierówność, która zabija”, PWN, Warszawa 2015

Źródło: na podstawie informacji z artykułu Z. Kwieciński za G. Therborn, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja”, 2014, nr 2 (102), s. 175; zaprezentowano w artykule: J. Aksman, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 50.

⁵⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy...*, s. 178.

⁶⁰ Poniższy fragment dotyczący też G. Therborna oraz B. Bernsteina powstał na podstawie tekstu analizy artykułu Z. Kwiecińskiego, *Edukacja wobec różnicy...*, s. 174–175.

2.2. Bezpieczeństwo publiczne a budowanie indywidualności dzieci – tezy Alaina Touraine’a w opisie Lecha Witkowskiego

Lech Witkowski⁶¹ przypomniał słowa znanego współczesnego francuskiego socjologa **Alaina Touraine’a**, który podkreślał, że w obecnych czasach wiele osób za bardzo troszczy się o bezpieczeństwo publiczne, zapominając o możliwości budowania indywidualności u dzieci. Bardzo ważne jest, jak przypominał za Stefanem Szumanem Lech Witkowski, zderzenie edukacji i socjalizacji, co powinno być wykorzystywane przez pedagogów w celach działań inkluzywnych.

„Potwierdzenie ważności postępowania inkluzywnego odnajdziemy także w tezach Janusza Czapińskiego w najnowszej publikacji z 2017 roku będącej zespoleniem teorii i empirii w zakresie psychologii szczęścia. Warto przypomnieć, że Autor ten znany jest z popularyzowania w Polsce psychologii dobrego życia, choć oczywiście inicjatorem tego nurtu jest Martin Seligman w końcu XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Badania opisane w cytowanej poniżej publikacji obejmują 62 tys. osób w wieku 16 lat i więcej i dotyczą lat 1991 i rok 2000 z ośmioma edycjami. Celem działań nauczycieli w zakresie inkluzji jest przecież dążenie do wywołania szczęścia u wszystkich dzieci, którymi się opiekują. Dlatego dla pedagogów ważna staje się informacja, iż według powyżej wymienionego Autora na podstawie wieloletnich badań można postawić tezę, że istnieje silna korelacja pomiędzy szczęściem, dobrostanem psychicznym a dalszą motywacją do nauki. Jak pisze Janusz Czapiński »wysztalcenie sprzyja poprawie jakości życia, lecz decydujące znaczenie dla niej ma postawa wobec życia. Ci, którzy życie miłują bardziej mogą liczyć na lepsze życie niż ci, których stosunek do własnego życia jest mniej entuzjastyczny«⁶². Wnioski z przytoczonych badań silnie określają słuszność i konieczność podejmowania przez nauczycieli świadomych działań inkluzywnych w stosunku do dzieci, które nie wykazują oznak szczęścia”⁶³.

2.3. *Human ecology* – jako inspiracja dla współczesnej pedagogiki włączającej – w koncepcji Andrzeja Radziewicza-Winnickiego

We współczesnym piśmiennictwie pedagogicznym opis działań inkluzywnych znajdziemy w publikacjach pedagogiki społecznej, a w niej, w nowej jej odsłonie – ekologii społecznej. Została przyjęta przez socjologów jako *human ecology* i oznacza ekologię człowieka. Andrzej Radziewicz-Winnicki⁶⁴ przedstawił ją jako inspirację dla współczesnej pedagogiki. Podstawowy wymiar analiz tego kierunku dotyczy przestrzeni geograficzno-ekonomicznej, wartości terenu, zasobów mineralnych. Jednak drugi ważny wymiar to także: układy komunikacyjne: jednostki i grupy oraz organizacje społeczne na analizowanym terenie.

⁶¹ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, Teoria, Krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, s. 698–699.

⁶² J. Czapiński, *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017, s. 360.

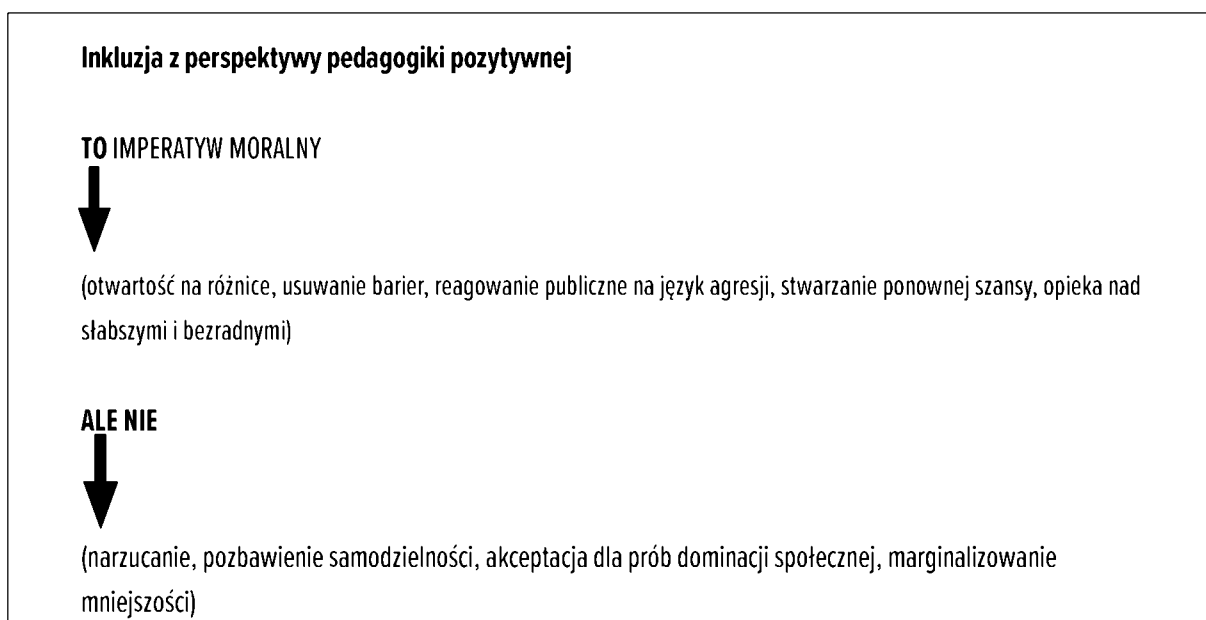
⁶³ J. Aksam, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji...*, s. 51.

⁶⁴ K. Marzec-Holka, A. Radziewicz-Winnicki, A. Wilkomirska, *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 252.

„W ekologii jednostki grupa osób o różnym składzie i wielkości wykorzystuje środowisko i stosowaną tam technologię do zapewnienia sobie miejsca w danym ekosystemie, będąc w stanie podmiotowości w odróżnieniu od grupy kierowanej, ubezwłasnowolnionej czy wyalienowanej. Otoczenie naturalne jednostki powinno być zatem łączone z kulturowym środowiskiem i traktowane jako korelat życia jednostki⁶⁵, gdzie proces współzawodnictwa, konkurencji staje się rywalizującą współpracą z więzią żywiołowej współzależności, gdzie stosowane są systemy wartości moralnych, intelektualnych czy estetycznych. Tak rozumiane społeczeństwo łagodniej wpływa zatem na procesy adaptacyjne dotyczące osób wymagających działań inkluzywnych. Postępowanie ekologiczne jako równoważnik podmiotowości jednostki jest zatem jak się wydaje bliskie inkluzji i warte przytoczenia przy opisywanych tu rozważaniach pedagogicznych”⁶⁶.

Zatem definicja pojęcia „inkluzja”, z perspektywy wymienionych teorii socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych opartych na tezach tzw. pozytywnego myślenia, może wyglądać następująco (przedstawia ją schemat nr 2):

Schemat nr 2: Inkluzja z perspektywy pedagogiki pozytywnej



Źródło: na podstawie informacji z artykułu: Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy...*, s. 177–178. Zaprezentowano w artykule: J. Aksman, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji...*, s. 53.

Dalsze rozważania teoretyczne sytuujemy w obszarze pedagogiki zdolności i twórczości, która mieści się w obrębie pedagogiki pozytywnej⁶⁷. Pedagogika zdolności i twórczości: wspiera społecznie

⁶⁵ A. Radziejewicz-Winnicki za: A.L. Bertrand, Z.T. Wierzbicki, [w:] *Nauki społeczne wobec zmiany...*, s. 252.

⁶⁶ J. Aksman, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji...*, s. 53.

⁶⁷ Jak pisze L. Witkowski: „Tu nieocenione są te badania i publikacje, które rekonstruuja i rewitalizują kompletne systemy pedagogiczne z przeszłości (np. W. Andrukowicz, W. Szulakiewicz, L. Witkowski), opisują udane polskie i zagraniczne śmiałe eksperymenty wychowawcze i edukacyjne (np. J. Garbula, M. Urlińska), podejmują problematykę sensu, samorealizacji i radości życia (np. J. Michalski, A. Murawska, D. Wajsprych, A. Żywczok). Te ważne nurty badań pedagogicznych są wciąż zbyt słabo rozwijane. Na szczęście w obrębie pedagogiki pozytywnej dobrze rozwija się pedagogika zdolności i twórczości, wspierająca aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdolnych i twórczych, ale także rozwijanie zdolności specyficznych

i aktywizuje osoby zdolne i twórcze, wspomaga rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych, obszar ten staje się do omawianych badań nad efektywnością modelu NSE zasadny (potwierdzają to także badania m. in. Katarzyny Krasoń, Wiesławy Limont, Krzysztofa J. Szmidta, Urszuli Szuścik, Jolanty Bonar, Teresy Gizy).

Dookreślając z kolei celowość wykorzystanego w modelu NSE obszaru treści programowych, w których umiejscowione są działania edukacyjne skierowane na kształtowanie umiejętności życiowych dzieci, przytoczę słowa Daniela Braun, która tak określiła edukację plastyczną dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej:

„Różnorodne czynności, które są jednocześnie pogłębiane przez te czynności (plastyczne), wykraczają poza zwykłą umiejętność malowania, i tworzenia i mogą zostać określone jako umiejętność rozwiązywania problemów, jako kompetencja samorozwoju osobowości, kompetencja rzeczowa i społeczna, co oznacza, że wszystkie obszary kształcenia dziecka zostają sprowokowane do lepszego rozwoju poprzez zajmowanie się kreatywnymi działaniami”⁶⁸.

2.4. Inkluzja z perspektywy psychologii pozytywnej w ujęciu Martina Seligmana i jej odniesienia do edukacji pozytywnej

Psychologia pozytywna w przeciwieństwie do psychologii klinicznej skupia się na mocnych stronach człowieka, na jego szczęściu, kształtowaniu zdolności do wzbudzania pozytywnych emocji i przezwyciężaniu trudności oraz kształtowaniu przez całe życie pozytywnych cech charakteru, tzw. cnót. Zalicza się do nich: mądrość i wiedzę, odwagę, humanitaryzm, sprawiedliwość, umiar i duchowość⁶⁹.

Za twórcę tego ruchu uznaje się Martina Seligmana, który pod koniec XX wieku zadawał ważne pytania dotyczące kondycji psychicznej człowieka. Pytał, dlaczego w coraz to bardziej bogatych społeczeństwach ludzie są coraz bardziej smutni, dlaczego w Stanach Zjednoczonych, a obecnie i w Europie mamy do czynienia ze wzrostem depresji i innych chorób psychicznych. Namysł nad tym prądem spowodował, iż Martin Seligman odwrócił perspektywę patrzenia z trudności, zaburzeń i problemów na osobiste szczęście i spełnienie człowieka. Skonstruował koncepcję dobrostanu – godząc dwa podejścia filozoficzne: hedonizm i eudajnomizm – tworząc w 2011 roku model PERMA. W modelu tym przedstawił pięć filarów dobrego samopoczucia i jakości życia: 1. Pozytywne emocje 2. Zaangażowanie w wykonywaną pracę 3. Pozytywne relacje 4. Sens 5. Osiągnięcie celu, poczucie spełnienia. Co więcej Martin Seligman uważał, że dobrostanu można się nauczyć, co kierowało tę koncepcję w kierunku działań edukacyjnych⁷⁰. W ostatnich latach entuzjaści tej myśli konstruowali szereg metod zwiększających tak pojęty dobrostan. Do najskuteczniejszych pozytywnych aktywności potwierdzonych badaniami uznano, obok pisania listów wyrażających wdzięczność, ćwiczenia optymizmu, skupiania się na pozytywnych wydarzeniach,

dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych (np. K. Krasoń, W. Limont, K.J. Szmidt). Wylania się i już jest widoczna zaangażowana antropologia pedagogiczna (np. H. Cervinkova, D.B. Gołębiak)”. Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy...*, s. 178.

⁶⁸ D. Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dzieckiem*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2009, s. 12; cyt. w artykule: J. Aksman, I. Szyniec, *Inkluzja w edukacji...*, s. 54.

⁶⁹ I. Taras za: Ch. Peterson, M. Seligman, *Edukacja pozytywna – uczenie się dobrostanu*, [w:], *Edukacja zdrowotna. Podstawy...*, s. 328.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 329–330.

robienia dobrych uczynków, używania mocnych stron w nowych wydarzeniach, rozważania pozytywnych uczuć względem siebie i innych także afirmację swoich najważniejszych wartości⁷¹. To właśnie ta ostatnia aktywność stanowi jeden z ważnych filarów innowacyjnego konspektu warsztatów plastycznych modelu NSE (etap afirmacji). W konspekcie zastosowano także takie aktywności jak: poznawanie i używanie mocnych stron w nowych sytuacjach (etap wizualizacji, afirmacji i ewaluacji) oraz rozważanie swoich pozytywnych uczuć względem siebie i innych (etap afirmacji i ewaluacji).

W XXI wieku nurt psychologii pozytywnej rozwinął się także prężnie w Polsce. Powstało Polskie Towarzystwo Psychologii Pozytywnej⁷² promujące ten nurt psychologii i przyznające od 2016 roku nagrody za publikacje z tej dziedziny. Działania promujące tę koncepcję zauważalne są też na niwie pedagogicznej. W 2013 roku ukazała się ciekawa pedagogiczna pozycja zbierająca naukowe informacje o zasobach twórczych człowieka⁷³. Od 2014 roku działa Instytut Edukacji Pozytywnej⁷⁴ promujący głównie programy związane z wychowaniem, profilaktyką, poradnictwem i działalnością pozalekcyjną, organizujący szkolenia dla nauczycieli i udostępniający materiały do prowadzenia pozytywnych zajęć edukacyjnych. Na uwagę zasługuje także działalność Centrum Pozytywnej Edukacji wpisanego od 2020 roku do ewidencji niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli, promującego programy nawiązujące do nurtów psychologii pozytywnej, takie jak: *Przyciela Złotego* – program dla dzieci w wieku 5–8 lat ukierunkowany na rozwój umiejętności psychospołecznych (24 spotkania), czy *Apteczka pierwszej pomocy emocjonalnej* – program dla dzieci w wieku 8–12 lat, który koncentruje się na kształtowaniu pozytywnych postaw i zachowań, poprzez rozwijanie odporności psychicznej oraz optymistycznego podejścia do życia (10 obszarów tematycznych). Zainteresowanie programami kształtującymi umiejętności społeczno-emocjonalne rośnie zwłaszcza w dobie pandemii i – jeszcze zapewne mocniej – w okresie powrotu dzieci do szkół po pandemii. Do tego celu przygotowuje się także programy komercyjne, czego przykładem jest *#EdukacyjnaRobota* (6-tygodniowy projekt edukacyjny polegający na przygotowaniu nauczycieli do reintegracji z klasą po pandemii i poszerzeniu ich warsztatu pracy o nową metodę rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci, która została oparta o metodologię CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) oraz wykorzystanie robota Photon (50 ćwiczeń do wprowadzenia w każdym momencie lekcji)⁷⁵.

Cieszy fakt istnienia grup naukowców, nauczycieli, edukatorów z pasją, którzy poruszeni ideą pozytywnej edukacji organizują działania edukacyjne także w przestrzeni wirtualnej dla nauczycieli, wspierając ich w czasie edukacji tradycyjnej i w roli, która ich zaskoczyła przez panującą od 2020 roku pandemię. Jednak pojawia się wątpliwość, którą wyrażała już w 2017 roku Barbara Woynarowska, biorąc pod uwagę skalę całego kraju, na ile działania te realizowane są w każdej szkole i przedszkolu.

⁷¹ Ibidem, s. 331.

⁷² Polskie Towarzystwo Psychologii Pozytywnej, <https://ptpp.org.pl/kontakt/>, (dostęp: 09.08.2021).

⁷³ *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K. Schmidt, M. Modrzejewska-Świągulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

⁷⁴ Instytut Edukacji Pozytywnej, <https://instytutep.pl/kontakt/>, (dostęp: 09.08.2021).

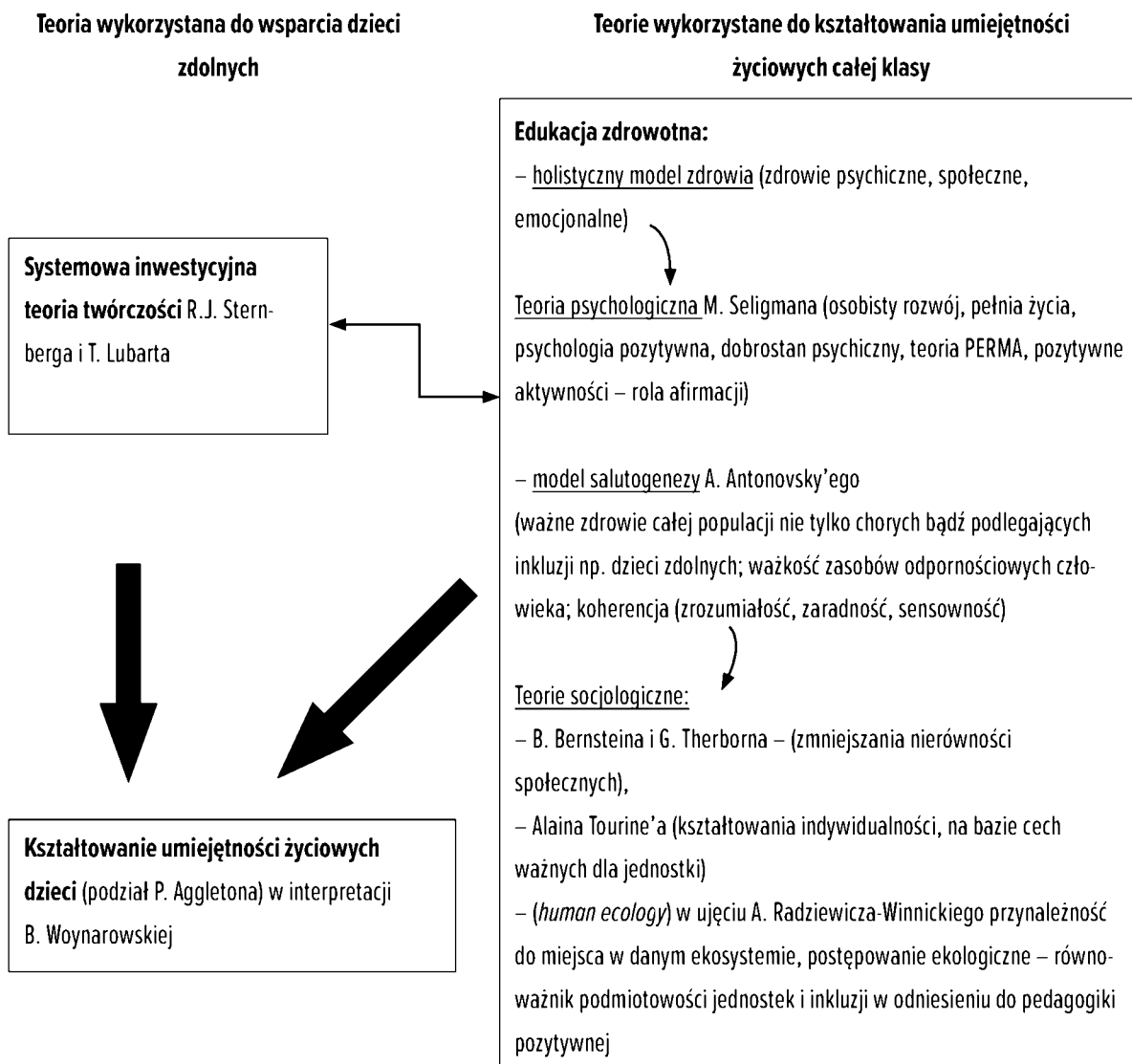
⁷⁵ Projekt #EdukacyjnaRobota, <http://sel.photon.education/>, (dostęp: 14.08.2021).

Bardzo ciekawe, przemyślane w duchu idei psychologii i pedagogiki pozytywnej zaprezentowane wyżej przykłady istniejących programów edukacyjnych w zdecydowanej większości dotyczą zajęć pozalekcyjnych, wychowawczych i profilaktycznych.

Nowatorskość modelu NSE opierającego się na opisanych wyżej teoriach psychologicznych i socjologicznych polega na tym, iż umiejscowiony jest w treściach przedmiotowych (edukacja plastyczna) – odpowiada założeniom programowym dla klas I–III edukacji wczesnoszkolnej i sam innowacyjny warsztat (etapy konspektu) jako taki może być (po pozytywnych wynikach badań) stosowany także i do innych treści programowych, tym samym kształtując umiejętności życiowe uczniów także na wyższych etapach edukacyjnych.

Dla uporządkowania teorii będących odniesieniem do tworzenia modelu NSE i do zaprojektowanych badań, jakie zostaną przedstawione w części II i III publikacji posłużę się schematem obrazującym najważniejsze odniesienia teoretyczne.

Schemat nr 3: Najważniejsze teorie będące odniesieniem do tworzenia modelu NSE i do zaprojektowanych badań nad jego wpływem na kształtowanie się umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym



Źródło: własne

CZĘŚĆ II

BADANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM – PODSTAWY METODOLOGICZNE

Rozdział III

Metodologia badań własnych

Badania dotyczą modelu NSE, który w formie teoretycznej po dwurocznych międzynarodowych badaniach (2011–2013) został zaprezentowany w dwóch publikacjach:

- omawiającej model od strony teoretycznej oraz raportowej,
- omawiającej badania (trwające jeden semestr) nad realizacją modelu NSE w 15 małopolskich szkołach podstawowych⁷⁶.

We wnioskach owego raportu nauczyciele wskazywali na silną potrzebę wdrożenia modelu w obecny program nauczania w postaci podręczników zawierających podbudowę dydaktyczną stworzonego modelu. W kolejnych latach (2015, 2016, 2017) zostały stworzone podręczniki wraz z materiałami metodycznymi (zgrupowanymi na płytach CD). Warsztaty plastyczne zawarte w podręcznikach dla klasy I, II i III były zatem zmienną niezależną wprowadzoną sukcesywnie przez trzy lata trwania badań.

Badania eksperymentalne trwały w latach 2014–2015 do 2017–2018 w 12 szkołach podstawowych, głównie małopolskich i prowadzone były metodą dwóch grup: eksperymentalnej i kontrolnej.

3.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu stają się wybrane umiejętności życiowe kształtowane u dzieci w młodszym wieku szkolnym poprzez innowacyjne rozwiązania metodyczne zastosowane w realizacji cotygodniowych warsztatów plastycznych, spełniających wymogi podstawy programowej.

Badacze z dyscyplin: pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny zdrowia coraz częściej zwracają uwagę na istotność zagadnień związanych z umiejętnościami społecznymi i życiowymi dzieci (m.in. P. Aggleton, M. Seligman, A. Antonovsky, B. Bernstein, G. Therborn, A. Touraine, B. Woynarowska, M. Woynarowska-Soldan, M. Sokołowska, M. Demel, G.J. Botvin, P. Smółka, J. Czapiński, A. Gurycka, T. Lewowicki, K. Denek, A. Nalaskowski, S. Szuman, I. Wojnar, S. Popek, R. Popek, W. Limont, I. Pufal-Struzik, H. Sęk, K.J. Schmidt, T. Giza, B. Dyrda, I. Czaja-Chudyba, M. Kuśpit). Badacze ci oraz twórcy programów edukacyjnych, o których pisano w części teoretycznej, ukazują silną potrzebę kształtowania umiejętności życiowych już od najmłodszych lat, aby zapobiegać problemom związanym ze zdrowiem psychicznym młodego pokolenia. Wydaje się, że

⁷⁶ J. Aksman red., *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy...*, s. 1–392 oraz J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja, opracowanie i upowszechnianie...*, s. 1–104.

w kształtowaniu tych umiejętności widzimy wspólnie swoisty falochron profilaktyczny mogący zapobiegać przyszłym możliwym problemom, które dotyczą współczesnych dzieci i młodzieży (m.in. trudności w relacjach społecznych, załamania nerwowe, depresje, próby samobójcze). W ostatnich latach (2018 r.) ukazał się także ciekawy raport z badań Stefana T. Kwiatkowskiego⁷⁷, w którym autor zwraca uwagę na niedostateczne przygotowanie nauczycieli wczesnego etapu edukacyjnego w kwestii ich umiejętności społeczno-emocjonalnych. To oparte na rzetelnej eksploracji wieloma kwestionariuszami badanie potwierdza fakt dotyczący czasów współczesnych, a wołanie o taką potrzebę pamiętamy zapewne już z piśmiennictwa wydanego w XX wieku – prac S. Szumana czy I. Wojnar. Temat potrzeby działań związanych z edukacją społeczno-emocjonalną dzieci, młodzieży i także nauczycieli jest więc wciąż aktualny, a w dobie pandemii szczególnie ważny.

W naukach społecznych wyróżniamy cele: poznawcze, teoretyczne oraz praktyczne⁷⁸. Korzystając z tego podziału, sformułowano cele poznawcze (główny i szczegółowe) oraz cel praktyczny.

Głównym celem badawczym (poznawczym) prezentowanych badań jest ukazanie wpływu trzyletniej realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja na kształtowanie wybranych umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Z celu głównego wynikają następujące cele poznawcze szczegółowe:

- 1) Określenie ukształtowanych przez model NSE **umiejętności interpersonalnych** u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi. Badane umiejętności interpersonalne to: aktywne słuchanie, przekazywanie informacji zwrotnych w zmiennych testu KNIIŚ: relacje interpersonalne, „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych.
- 2) Określenie ukształtowanych przez model NSE **umiejętności dla budowania samoświadomości u dzieci** w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi. Badane umiejętności to: samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby w zmiennych testu KNIIŚ: samoocena, nadzieja podstawowa – pozytywne myślenie.
- 3) Określenie ukształtowanych przez model NSE **umiejętności podejmowania decyzji u dzieci** w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi. Badane umiejętności to: krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów. Zmienne obrazujące te umiejętności to zmienne z *Testu Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych* – krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów oraz z testu KNIIŚ: przekonanie o własnej skuteczności.
- 4) Określenie ukształtowanych przez model NSE **umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci** w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi. Badane umiejętności to: samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy. Zmienne ukazujące te umiejętności to

⁷⁷ S.T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesniej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2018.

⁷⁸ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 128.

zmienne z *Testu „Mały Kosmita”* (zmienne strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie oraz strategii pozytywnej: współpraca).

5) **Określenie korelacji pomiędzy zmiennymi: samoocena a relacje interpersonalne, nadzieja a skuteczność, samoocena a współpraca, współpraca a postawa twórcza w grupach eksperymentalnych.**

Celem praktycznym będzie określenie wniosków dla praktyki pedagogicznej, ukazujących możliwość i potrzebę realizacji modelu NSE w szkołach i jego wpływu na poszczególne badane umiejętności życiowe dzieci.

Celem teoretycznym badań będzie wniesienie asumptu dla rozwoju teorii kształcenia edukacji wczesnoszkolnej i wychowania zdrowotnego w edukacji wczesnoszkolnej w postaci zaproponowania innowacyjnego przebiegu warsztatów wykorzystujących treści plastyczne do kształtowania umiejętności życiowych dzieci.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Główny problem badawczy prowadzonych badań brzmi:

W jaki sposób trzyletnia realizacja modelu Nauka – Sztuka – Edukacja wpływa na kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym, w grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi prowadzonego eksperymentu pedagogicznego?

Poniżej zostaną przedstawione pytania szczegółowe budujące główne pytanie badawcze oraz sposoby poszukiwania ich rozwiązania w wybranych do tego celu narzędzi diagnostycznych i zawartych tam zmiennych, które dadzą odpowiedź na sformułowane problemy szczegółowe.

Problemy szczegółowe (pytania badawcze) dotyczyły następujących kwestii:

1) Jak model NSE wpłynął na ukształtowanie **umiejętności interpersonalnych** u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?

Badane umiejętności interpersonalne to: aktywne słuchanie, przekazywanie informacji zwrotnych w zmiennych testu KNIIS: relacje interpersonalne, „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych

2) Jak model NSE wpłynął na **ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości** dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?

Badane umiejętności to: samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby w zmiennych testu KNIIS: samoocena, nadzieja podstawowa – pozytywne myślenie.

3) Jak model NSE wpłynął na **umiejętności podejmowania decyzji** u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?

Badane umiejętności to: krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów. Zmienne obrazujące te umiejętności to zmienne z *Testu Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych* – krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów oraz z testu KNIIS: przekonanie o własnej skuteczności.

4) Jak model NSE wpłynął na umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowania stresem u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?

Badane umiejętności to: samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy. Zmienne ukazujące te umiejętności to zmienne z Testu „Mały Kosmita” (zmienne strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie oraz strategii pozytywnej: współpraca).

5) Jakie są związki pomiędzy zmiennymi: samoocena a relacje interpersonalne, nadzieja a skuteczność, samoocena a współpraca, współpraca a postawa twórcza w grupach eksperymentalnych?

Hipotezy do sformułowanych problemów badawczych wynikają szczególnie z badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/2013 w semestrze letnim w 15 małopolskich szkołach podstawowych realizujących teoretyczne aspekty modelu NSE⁷⁹ oraz z własnych rozmów z nauczycielami jeszcze przed powstaniem zmiennej niezależnej eksperymentalnej.

Hipoteza główna brzmi:

Hg: Model „Nauka – Sztuka – Edukacja” wskutek jego trzyletniej, systematycznej realizacji w ramach programu edukacji wczesnoszkolnej:

- w pozytywny sposób wpłynie na rozwój umiejętności interpersonalnych u dzieci (H1),
- w znaczący sposób wpłynie na ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości (H2),
- w największym stopniu wpłynie na umiejętności podejmowania decyzji u dzieci, proces ich twórczego myślenia (H3),
- w znaczący sposób wpłynie na umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci (H4),
- zaistnieją pozytywne relacje pomiędzy zmiennymi: samoocena dzieci a ich relacje interpersonalne, nadzieja a skuteczność działania w opinii dzieci, samoocena dzieci a ich zdolności do działania związanego z współpracą, współpraca a postawa twórcza dzieci (H5).

Hipotezy sformułowane do problemów szczegółowych brzmią:

H1: Realizacja modelu NSE przyczyni się w pozytywny sposób do rozwoju umiejętności interpersonalnych u dzieci.

Umiejętność ta ćwiczona jest z dziećmi w różnych etapach warsztatów, szczególnie: motywacja i relaksacja, wizualizacja i afirmacja (tu ćwiczona jest wypowiedź każdego dziecka). W odpowiedziach nauczycieli średnia arytmetyczna oddziaływania edukacji plastycznej na rozwój umiejętności społecznych wynosiła 4,07 (na ukazane wartości tej średniej od 3,60 do 5,00).

H2: Realizacja modelu NSE w znaczący sposób wpłynie na ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości.

Ta umiejętność, szczególnie ważna dla modelu NSE, ćwiczona jest zawsze w etapie warsztatów zwanym afirmacją, podczas którego każde dziecko opowiada o swojej pracy plastycznej, ujmując w słowa jej pozytywne aspekty. Zakłada się, że realizacja założeń pedagogiki pozytywnej i psychologii szczęścia w postaci nieodzownego, powtarzalnego, cotygodniowego określania pozytywów swojej pracy może w znaczący sposób wpłynąć na elementy pozytywnego myślenia u dzieci.

⁷⁹ J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja: cpracowanie i upowszechnianie...*, s. 35–100, także wykres obrazujący oddziaływanie edukacji plastycznej na różne sfery rozwoju ucznia w opinii nauczycieli, s. 40 oraz tabela cech, jakie rozwija edukacja plastyczna, s. 57.

H3: Realizacja modelu NSE powinna w największym stopniu wpłynąć na umiejętności podejmowania decyzji u dzieci.

Model NSE został tak skomponowany, aby każdy warsztat plastyczny przedstawiał inną, interesującą, pobudzającą do myślenia technikę plastyczną, opatrzony został odpowiednią dawką informacji w postaci prezentacji multimedialnych wyświetlanych przez nauczyciela podczas inicjacji tematu. Wizualizacja jako etap warsztatów służy ćwiczeniu własnej myśli twórczej, jej indywidualizacji lub podjęcia decyzji o roli poszczególnych uczniów w wykonaniu wspólnego dzieła plastycznego. Etap II to wykonanie dzieła indywidualnie lub grupowo, czyli to etap realizacji twórczej, bycia kreatywnym. Umiejętność ta została wysoko oceniona przez nauczycieli (średnia arytmetyczna 4,79 na ukazane wartości tej średniej od 3,60 do 5,00) – jako oddziaływanie edukacji plastycznej na rozwój twórczego myślenia dzieci.

H4: Realizacja modelu NSE może w znaczący sposób wpłynąć na umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci.

Tworzenie wspólnych prac plastycznych, przyjmowanie różnych ról w zespole lub opis swoich wytworów na tle grupy, udział w ewaluacji, podsumowania razem z nauczycielem poznanego języka plastycznego – to działania, które w zamyśle mają wpłynąć na pokonanie stresu przed ekspozycją w grupie, mają umiejętnie przekierować stres na działania wspólne i pozytywne w obrazie grupy, słowem – mają wpłynąć na integrację grupy, jej lepszą współpracę i wyeliminowanie zjawiska ekskluzyjności w grupie, przejawiającego się agresją, czy nadmiernym uleganiem, lękiem przed grupą. Umiejętność tę nauczyciele określili na poziomie wysokim oddziaływania edukacji plastycznej na rozwój dziecka w tej sferze (średnia arytmetyczna 4,43). Wymienili także szereg cech, które kształtują działania plastyczne, tj. bycie lubianym przez uczniów i nauczycieli, obowiązkowość, wytrwałość, pracowitość i in.

H5: Zakłada się, że zaistnieją pozytywne relacje pomiędzy zmiennymi:

- samoocena a relacje interpersonalne (im wyższa samoocena, tym chętniej dzieci będą wchodzić w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą);
- nadzieja a skuteczność działania (im lepszy, pozytywniejszy obraz świata, tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania);
- samoocena a współpraca (im lepsza samoocena, tym lepiej dzieci będą wchodzić w działania związane ze współdziałaniem);
- współpraca a postawa twórcza (im lepsze umiejętności współpracy dzieci, tym lepsza możliwość uwolnienia twórczego potencjału dziecka).

3.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych

Zgodnie z przyjętym modelem badań eksperymentalnych zostały wyróżnione zmienne zależne, zmienna eksperymentalna-niezależna, zmienne pośredniczące niezależne.

Zmienne badawcze-zależne to:

- aktywne słuchanie, przekazywanie informacji zwrotnych w zmiennych testu KNIIŚ: relacje interpersonalne, „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych;

- samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby w zmiennych testu KNIIS: samoocena, nadzieja podstawowa – pozytywne myślenie;
- krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów. Zmienne obrazujące te umiejętności to zmienne z *Testu Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych* – krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów oraz z testu KNIIS: przekonanie o własnej skuteczności;
- samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy. Zmienne ukazujące te umiejętności to zmienne z *Testu „Mały Kosmita”* (zmienne strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie oraz strategii pozytywnej: współpraca).

Zmienna niezależna-eksperymentalna to realizacja zajęć według innowacyjnych scenariuszy warsztatów plastycznych opracowanych w postaci podręczników i materiałów do zajęć do klas I–III edukacji wczesnoszkolnej kształtujących wybrane, opisane wyżej umiejętności życiowe dzieci (przykład takiego scenariusza znajduje się w załączniku nr 3).

Umiejętności życiowe w zamyśle autorki badań kształtujemy nie tylko przez odpowiednio uporządkowany program kształcenia plastycznego, ale przede wszystkim poprzez powtarzalność wątków metodycznych użytych w innowacyjnie skomponowanym konspekcie.

- Są to takie elementy konspektu, jak:
- relaksacja i motywacja,
- inicjacja,
- realizacja zadań (1) – pod okiem nauczyciela,
- wizualizacja,
- realizacja zadań (2) – przez samych uczniów,
- afirmacja i ewaluacja z konceptualizacją treści wprowadzanych na lekcji.

Innowacyjne scenariusze w modelu NSE zawierają konkretne przykłady dzieł sztuki rodzimej i dziedzictwa światowego, stosujący je nauczyciele zachęceni są do tworzenia własnych scenariuszy warsztatów plastycznych według zaprezentowanego sposobu działania metodycznego – zwłaszcza dotyczących twórców sztuki rodzimej, znanej dziecku z najbliższego otoczenia.

Zmienne pośredniczące to: płeć dzieci i miejsce ich zamieszkania.

Wskaźnikami są odpowiedzi dzieci biorących udział w badaniu uzyskane w latach 2015–2018 w czterech turach badawczych (początek badań, badania po klasie pierwszej, drugiej i trzeciej). Odpowiedzi zawarto w uzupełnianych przez dzieci drogą elektroniczną z pomocą nauczycieli trzech testach diagnostycznych:

- 1) I. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
- 2) K. Krason, M. Meiser, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wer. ji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
- 3) E. Wysocka, J. Gózdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS). Podręcznik testu – wer. ji dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

Wskaźnikami dla zmiennych zależnych:

- aktywne słuchanie, przekazywanie informacji zwrotnych: są odpowiedzi dzieci na pytania wskazane w teście KNIIŚ, dotyczących: relacji interpersonalnych, stosunku „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacji w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych,
- samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby: są odpowiedzi dzieci na pytania wskazane w teście KNIIŚ, dotyczących samooceny, nadziei podstawowej – pozytywnego myślenia,
- krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów: są odpowiedzi dzieci na pytania wskazane w *Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych* dotyczące krytycznego i twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz w teście KNIIŚ dotyczące przekonania o własnej skuteczności,
- samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy: są odpowiedzi dzieci na pytania wskazane w *Teście „Mały Kosmita”*, dotyczące strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie oraz strategii pozytywnej: współpraca).

Wskaźnikami określającymi siłę związku pomiędzy zmiennymi: samoocena a relacje interpersonalne, nadzieja a skuteczność, samoocena a współpraca, współpraca a postawa twórcza w grupach eksperymentalnych będą wskazania ilościowe (korelacje Spearmana).

Wskaźnikami zmiennej–niezależnej realizacji odpowiednio przygotowanych w postaci konspektów innowacyjnych warsztatów plastycznych, mających wpłynąć na ukształtowanie założeń w badaniach umiejętności życiowych dzieci, są przyjęte w konkretnych momentach zajęć dla dzieci rozwijane przez nauczyciela ćwiczenia:

- rozwój umiejętności interpersonalnych u dzieci ćwiczony jest w różnych etapach warsztatów, szczególnie w etapie motywacja i relaksacja (wypowiedzi wybranych dzieci) oraz wizualizacji i afirmacji (tu: ćwiczona jest wypowiedź każdego dziecka),
- rozwój umiejętności dla budowania samoświadomości dzieci ćwiczony jest permanentnie w etapie warsztatów zwanym afirmacja, podczas którego każde dziecko opowiada o pozytywnych aspektach swojej pracy plastycznej,
- umiejętność podejmowania decyzji u dzieci ćwiczona jest podczas etapu: wizualizacja, (dzieci tworzą własną myśl twórczą, podejmują decyzję o własnym wykonaniu dzieła lub roli poszczególnych uczniów w wykonaniu wspólnego dzieła plastycznego); podejmowanie decyzji ćwiczone jest także w etapie: realizacja zadań cz. 2 (to czas na wykonanie dzieła indywidualnie lub grupowo, czyli etap realizacji twórczej, bycia kreatywnym – podejmowania decyzji),
- umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci ćwiczona jest (etap: realizacja zajęć cz. 2, ewaluacja i afirmacja) poprzez tworzenie wspólnych prac plastycznych, przyjmowanie różnych ról w zespole, opis swoich wytworów na tle grupy, udział w ewaluacji, ewaluację razem z nauczycielem poznanego języka plastycznego; działania te mają wpłynąć na pokonanie stresu przed ekspozycją w grupie, mają w zamyśle przekierować stres na działania wspólne i pozytywne w obrazie grupy, na jej integrację, lepszą współpracę i wyeliminowanie m.in. zjawiska agresji, czy nadmiernego ulegania, lęku przed grupą.

Realizacja tych ćwiczeń wynika z przygotowania do tego zadania nauczycieli. Do tego celu stworzyłam szkolenia zaplanowane przed rozpoczęciem wprowadzania modelu NSE w 2015 roku.

Służył temu zadaniu także zaplanowany co pół roku proces monitorowania postępów nauczycieli (odnotowywanie odbytych warsztatów w podręcznikach) oraz spotkania z koordynatorem badań.

Wskaźniki zmiennych-pośredniczących – płeć i miejsce zamieszkania – są zaznaczone przez dzieci w obecności nauczycieli w metryczkach.

Testy diagnostyczne znajdują się w aneksie niniejszej publikacji, wskazano tam także odniesienia internetowe do podręczników tychże testów.

3.4. Metoda, techniki i narzędzia badawcze

Badania prowadzone były metodą eksperymentu w warunkach naturalnych. Były to badania podłużne, trwające 3 lata w 12 szkołach podstawowych, w latach 2015, 2016, 2017 i 2018.

Nauczyciele realizowali model w oparciu o powstające sukcesywnie podręczniki do edukacji plastycznej dla klasy I, II i III⁸⁰. W trakcie eksperymentu powstały także trzy filmy instruktażowe po klasie I, II i III oraz film podsumowujący czas eksperymentu, na bazie pracy pedagogicznej prowadzonej w jednej z wybranych klas eksperymentalnych.

Zadaniem nauczycieli była realizacja wszystkich warsztatów plastycznych, budujących program podstawy programowej przeznaczonej dla edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem przygotowanych scenariuszy zajęć oraz materiałów pomocniczych zgromadzonych na płytach CD.

Odbywające się co pół roku spotkania koordynatora badań z nauczycielami miały na celu monitoring przebiegu procesu badawczego, zwracano uwagę na zmienne zakłócające ten przebieg, dzielono się wspólnymi doświadczeniami.

Spośród szkół realizujących model wybrano trzy, gdzie przewidziano badania wskazanych zmiennych tymi samymi testami diagnostycznymi w szeregu czasowym, równoległym, corocznym. W tych trzech szkołach prowadzono badania tymi samymi narzędziami w 4 turach (początek badań 2015 r., badania po klasie I 2016 r., badania po klasie II 2017 r., i badania po klasie III, 2018 r.). Szkoły wybrane do badań różniły się pod względem położenia aglomeracyjnego (duże miasto, średnie miasto, mała miejscowość).

Technika eksperymentu wykorzystana w badaniu to **technika grup równoległych: grupa eksperymentalna i grupa kontrolna.**

⁸⁰ Podręczniki i płyty CD z materiałami merytorycznymi dla klasy 1,2,3:

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania...*, s. 1–118, il. 1–138.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały...*, (płyta CD s. 1–79)

Podręcznik i płyta CD dla klasy 2:

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne opracowania...*, s. 1–119, il. 1–204.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne opracowania...* płyta CD (materiały dodatkowe do prowadzenia warsztatów plastycznych), s. 1–116.

Podręcznik i płyta CD dla klasy III:

J. Aksman, J. Gabzdyl: *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Metodyczne opracowania...*, s. 1–141.

J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Materiały pomocnicze...*, (płyta CD s. 1–116).

Badania psychometryczne dokonane były testami diagnostycznymi⁸¹:

- 1) I. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

⁸¹ Wszystkie wymienione testy diagnostyczne wraz z podręcznikami określającymi ich trafność i rzetelność (badania obejmowały próbę ok. 1000 dzieci), powstały w ramach projektu: *Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów*, realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w latach 2009–2011, dostępne są na stronie projektu: www.wybieramzawod.pl, (dostęp: 29.10.2021). To jedno z niewielu wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, ich użycie nie jest jednak często spotykane w badaniach naukowych. Kiedy konstruowano badania (przełom lat 2014/2015) na rynku edukacyjnym nie spotkano publikacji ukazującej wyniki badań w odniesieniu do tych narzędzi. W trakcie trwania badań ukazały się publikacje J. Pułki, E. Wysockiej, *Szkola stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2019, w której autorki do metody sondażu diagnostycznego wykorzystaly materiał badawczy zgromadzony w 2009 roku do wyżej opisanego projektu. Fragmenty kwestionariusza KNIIS wykorzystal Eugeniusz Szymik w swojej pracy badawczej prowadzonej metodą eksperymentu jednej grupy eksperymentalnej i kontrolnej (praca ma ukazać się w roku 2021). W roku 2019 ukazał się artykuł Marzeny Kowaluk-Romanek pt. *Ryzyko dysleksji a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 38, 2019, nr 3, w którym wykorzystano narzędzie *Kwestionariusz „Mały Kosmita”*, oraz ukazano, iż dzieci ryzyka dysleksji podobnie jak dzieci bez tych trudności w polskiej szkole z podobną częstotliwością stosują negatywne strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, jak agresja i uleganie. W 2020 roku ukazał się także artykuł autorki publikacji pt. *Wykorzystywanie polskich i międzynarodowych doświadczeń w innowacyjnym programie plastycznej edukacji wczesnoszkolnej (wnioski z pierwszego roku realizacji programu)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, 33, 2020, nr 2, gdzie przedstawiono wnioski z niniejszych badań po roku jego zastosowalności w odniesieniu do *Kwestionariusza „Mały Kosmita”*. Najwięcej odniesień do zastosowalności użytych do badań kwestionariuszy znajdujemy do *Kwestionariusza SPTO*. W 2014 roku Ewa Wysocka opublikowała artykuł, w którym omawia badania dokonane tym kwestionariuszem pt. *Postawy twórcze versus odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewoluja” tych postaw jako egzemplifikacja idei transgreji w edukacji szkolnej*. „Chowanna” (2, 2014, s. 127–151), gdzie na s. 146 czytamy: „Na podstawie wyników uzyskanych w prezentowanych badaniach nie można zatem twierdzić, że szkoła hamuje rozwój postaw twórczych dziecka, ale nie można też optymistycznie przyjąć, że jej działania funkcjonalnie służą ich rozwojowi. Jednak obraz działania uczniów na tym poziomie edukacji wskazuje na to, że kształtowanie postaw transgresyjnych jest możliwe pod warunkiem, że naturalne skłonności dziecka nie zostaną zaprzepaszczone na późniejszych etapach kształcenia, do których zresztą w większości odnoszą się negatywne oceny szkoły i jej działań”. Bardzo ciekawe wyniki badań *Kwestionariuszem SPTO* ukazuje praca doktorska Urszuli Słyk z 2019 roku pt. *Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwoju postaw i twórczości i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, praca dostępna jest w repozytorium Uniwersytetu Śląskiego, <https://core.ac.uk/download/pdf/270093702.pdf>, (dostęp: 16.08.2021). Autorka wykorzystala skalę w bardzo podobny sposób jak w niniejszym opracowaniu (3-letni eksperyment, który dotyczył jednak innowacyjnych warsztatów, ale muzycznych). Tak podsumowała wyniki badań dotyczące wykorzystanego testu: „Test »Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych« (SPTO cz. I i cz. II) Katarzyny Krasoń dowiódł, że w klasie eksperymentalnej „c” systematycznie i konsekwentnie rozwijała się postawa twórcza w zakresie dywergencji i motywacji oraz w zakresie autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym. Uczniowie wykazywali się większym stopniem pomysłowości i chęcią poszukiwania innych rozwiązań, a także cierpliwością i wytrwałością w działaniu. Chętniej poddawali się refleksji i dzielili się swoimi spostrzeżeniami z innymi w kulturalnej rozmowie. Analizowali różny punkt widzenia i wykazywali się umiejętnością akceptowania odmiennego zdania. W klasie kontrolnej „b” wymienione wyżej aspekty rozwijały się nieco wolniej i na niższym poziomie. Uczniowie częściej popadali w konflikty interpersonalne” (s. 266). W 2018 roku E. Wysocka i J. Pułka ponownie zajęły się problemem postaw twórczych, publikując artykuł pt. *Postawy twórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym – tendencje zmian*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 42, 2018, 3, s. 123–133, był to jednak materiał zgromadzony w latach 2009–2011 do opisanego wyżej projektu.

- 2) K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
- 3) E. Wysocka, J. Gózdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wer. j. dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

Wzięte pod uwagę orientacje badawcze istniejące w pedagogice, Stanisław Palka⁸² podzielił na trzy kategorie (pierwsza związana z podejściem do badań empirycznych ilościowo-jakościowych, druga związana jest z intencjami badacza z podejściem praktyczno-teoretycznym, trzecia związana jest z szeroko pojętą globalną potrzebą poznawania procesów pedagogicznych).

Opisywane badania umiejscowić można w kategorii drugiej badań ułożonych na osi teoretyczność-praktyczność, a budują je problemy teoretyczno-praktyczne, są to zatem badania teoretyczno-praktyczne. Jak pisze S. Palka, „badacz pedagogiczny stara się w toku poszukiwań poznawczych, wspierając się na dotychczasowej wiedzy, zarówno wzbogacić tą wiedzę, jak i wyprowadzić wnioski użyteczne dla praktyki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka”⁸³.

Podjętym badaniom eksperymentalnym towarzyszyły dodatkowo techniki:

- technika obserwacji sytuacyjnej, (narzędzie: dziennik obserwacyjny dla nauczycieli) polegająca na odnotowywaniu sytuacji dotyczących umiejętności życiowych dzieci bezpośrednio po ich zauważeniu, po warsztatach plastycznych i i innych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- rozmowa z dzieckiem, (narzędzie: kwestionariusz rozmowy nauczyciela z dzieckiem), którego celem było ukazanie poziomu ukształtowania umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem w zakresie radzenia sobie z lękiem;
- test dojrzałości szkolnej (narzędzie: arkusz oceny dojrzałości szkolnej w sferze rozwoju emocjonalno-motywacyjnego i społecznego, uzupełniany przez nauczyciela) – na podstawie opracowania Bożeny Janiszewskiej ze zmianami do celów badawczych autorki badań;
- test projekcyjny: moje mocne i słabe strony (wersja rysunkowa dla dziewcząt i chłopców) jako uzupełnienie badań eksperymentalnych dla pracy nauczyciela z dzieckiem, odnoszący się do umiejętności budowania samoświadomości w zakresie identyfikacji własnych mocnych i słabych stron;
- ankieta do nauczycieli prowadzących eksperyment odnosząca się do pięciu kroków modelu NSE.

Wyniki i wnioski pochodzące z powyższych narzędzi badawczych omawiane były z prowadzącymi eksperyment nauczycielami co pół roku na spotkaniach monitorujących przebieg eksperymentu.

3.5. Miejsce i czas badań

Wybór szkół do zaplanowanego eksperymentu pedagogicznego określić trzeba jako celowo-losowy. Publikacja o założeniach teoretycznych modelu NSE została zaprezentowana dyrektorom szkół podstawowych w województwie małopolskim w listopadzie 2013 roku. Zainteresowani działaniami

⁸² S. Palka, *Wiązanie podjęć metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 49–65.

⁸³ Ibidem, s. 52.

plastycznymi zmierzającymi do kształtowania umiejętności życiowych dzieci dyrektorzy złożyli podpisy – deklaracje przystąpienia do badań. Tu upatruję celowości w rodzaju doboru szkoły. Jednak w drugim etapie dokonano doboru losowego zapisanych do projektu szkół. Wybrano 12 szkół podstawowych, klas pierwszych określonych także losowo jako eksperymentalne i kontrolne (maj 2015 r.)

W dniach 15–16 czerwca 2015 roku odbyły się warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli dzieci rozpoczynających edukację we wrześniu tegoż roku oraz zapoznanie nauczycieli z zadaniami, jakie na nich spoczywają.

Badania odbyły się w dwóch fazach (początkowej i końcowej: 2015 i 2018 r.), prowadzone były w następujących szkołach podstawowych:

- Szkole Podstawowej nr 2 im. św. Wojciecha w Krakowie,
- Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 3 im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie,
- Szkole Podstawowej nr 25 im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie,
- Szkole Podstawowej nr 27 im. Marii Konopnickiej w Krakowie,
- Szkole Podstawowej nr 65 im. Czesława Janczarskiego w Krakowie,
- Szkole Podstawowej nr 113 im. Leopolda Węgrzynowicza w Krakowie,
- Szkole Podstawowej nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Wieliczce,
- Zespole Szkół nr 1 w Oświęcimiu, Szkole Podstawowej z Oddziałami Sportowymi nr 8 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Oświęcimiu,
- Uniwersyteckiej Katolickiej Szkoły Podstawowej KANA w Jaworznie.

W badaniach szeregu czasowego, corocznego uczestniczyły poniższe szkoły:

- Szkoła Podstawowa nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
- Szkoła Podstawowa nr 10 im. Kornela Makuszyńskiego w Olkuszu,
- Zespół Placówek Oświatowych w Słopnicach.

Szkoły te zostały wytypowane już na początku badań, aby możliwie najdokładniej określić wpływ zmiennej–niezależnej, także ze względu na możliwe czynniki oddziaływania zewnętrznego np. dostępność do dóbr kultury, innych form sztuki, dodatkowych działań edukacyjnych prowadzonych w placówce. Były to zatem instytucje z dużego miasta, ze średniego miasta oraz z małej miejscowości.

Wprawdzie, jak twierdzi Janusz Czapiński⁸⁴ wskutek m.in. rozwoju technologii informacyjnych różnice te zacierają się obecnie i pojawia się szereg różnych zmiennych, jakie mogą wpływać na respondentów niekoniecznie związanych z terenem badań. Biorąc jednak pod uwagę specyfikę tematu – treści edukacji plastycznej – można środowiska te różnicować pod względem bezpośredniości dostępności do świata kultury i sztuki, dlatego też zdecydowano się ukazać wyniki badań w takim obrazie.

Rodzice dzieci udzielili zgody na opublikowanie prac-dzieł plastycznych dzieci oraz ich wizerunku w trakcie trwania projektu.

⁸⁴ J. Czapiński, *Psychologia...*, s. 243.

3.6. Charakterystyka grup badawczych

Grupy badawcze we wskazanych w powyższym podrozdziale szkołach zostały losowo podzielone na grupy eksperymentalne i kontrolne. Dzieci w grupach kontrolnych nie były informowane o przebiegającym badaniu eksperymentalnym w klasie równoległej. Eksperyment w zamierzeniu miał przebiegać w warunkach naturalnych, zatem dzieci uzdolnione plastycznie były zarówno w grupach eksperymentalnych jak i kontrolnych.

Poniższe tabele przedstawiają liczebność dzieci względem miejscowości, płci i grupy badanej kontrolnej i eksperymentalnej.

Tabela nr 2: Dane ilościowe grupy badawczej z uwzględnieniem płci, grupy i miasta – dzieci z wszystkich badanych szkół

Grupa			Płeć		Suma
1.00	Miasto	1.00	15	11	26
		2.00	10	8	18
		3.00	7	7	14
	Suma		32	26	58
2.00	Miasto	1.00	11	13	24
		2.00	10	5	15
		3.00	11	3	14
	Suma		32	21	53
Total	Miasto	1.00	26	24	50
		2.00	20	13	33
		3.00	18	10	28
	Suma		64	47	111

Legenda:

Grupa 1: grupa kontrolna

Grupa 2: grupa eksperymentalna

Miasto 1: duże miasto

Miasto 2: średnie miasto

Miasto 3: mała miejscowość

Płeć: 1 dziewczęta

Płeć: 2 chłopcy

Tabela nr 3: Dane ilościowe i procentowe płci badanych dzieci

		Ilość	Procent
Płeć	1	64	57.7
	2	47	42.3
	Total	111	100.0

Tabela nr 4: Dane ilościowe i procentowe grupy eksperymentalnej i kontrolnej (razem)

		Ilość	Procent
Grupa	1.00	58	52.3
	2.00	53	47.7
	Total	111	100.0

Tabela nr 5: Dane ilościowe i procentowe grup z poszczególnych terenów aglomeracyjnych

		Ilość	Procent
Miasto	1.00	50	45.0
	2.00	33	29.7
	3.00	28	25.3
	Total	111	100.0

Warto dodać, że w poszczególnych pomiarach testowych, w każdej z tur badań podłużnych, te liczby w podgrupach ulegały pomniejszeniu ze względu na procesy migracji rodzin.

3.7. Organizacja badań

Badania przebiegały etapowo, jak na poniższym schemacie nr 4.

Schemat nr 4: Etapy badań eksperymentalnych nad wpływem modelu NSE na kształtowanie się umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Etap I

- Wybór celowo-losowy, prezentacja dla dyrektorów szkół podstawowych w województwie małopolskim modelu NSE (listopad 2013 r.), zebranie podpisów zainteresowanych szkół, wybór losowy zapisanych do projektu szkół, 12 szkół podstawowych, klas pierwszych określonych losowo (maj 2015 r.)
- Warsztaty dla nauczycieli dzieci rozpoczynających edukację we wrześniu 2015 roku (15–16 czerwca 2015 r.)

Etap II

- Pretest dla nauczycieli (ankieta 5 kroków) – (czerwiec 2015 r.)
- Pretest dla dzieci (badanie umiejętności życiowych dzieci – październik 2015 r.)

Etap III

- Szereg czasowy wielokrotny (badania, co roku) ze zwróceniem uwagi na zmienne pośredniczące, zakłócające

Etap IV

- Posttest dla nauczycieli – ankieta 5 kroków (czerwiec 2018 r.)
- Posttest dla uczniów (badanie umiejętności życiowych dzieci – czerwiec 2018 r.)

Do zadań nauczycieli należała praca z całym zespołem klasowym. Pierwszym zadaniem było dokonanie diagnozy jednolitym, przygotowanym do badań testem dojrzałości szkolnej, do października 2015 roku (grupy eksperymentalnej i kontrolnej), a także wybór grupy kontrolnej z równorzędnych klas pierwszych. Przez cały okres trwania projektu prowadzono dziennik zapisu przebiegu warsztatów plastycznych, prowadzonych wg modelu – jednej lekcji tygodniowo, z uwzględnieniem zmiennych zakłócających i pośredniczących.

Co pół roku uzupełniano arkusz obserwacji umiejętności życiowych uczniów. Diagnoza psychometryczna pretestem nastąpiła w terminie wrzesień–październik 2015 roku, a posttestem w czerwcu 2018 roku. W szkołach, które zostały poddane badaniom wielokrotnym badania obejmowały jeszcze rok 2016, 2017. Właśnie te szkoły zostały wybrane do prezentowanych w niniejszej publikacji badań statystycznych. Ze względu na wielość użytych narzędzi diagnostycznych opis badań jakościowych nastąpi w osobnej publikacji.

3.8. Zastosowane metody statystyczne

Uzyskane wyniki zostały poddane analizom statystycznym w celu wyłonienia zależności i zweryfikowania hipotez badawczych. Analizowane dane zostały obliczone zgodnie z zasadami przeliczania wyników surowych podanych przez autorów narzędzi dla każdego z badanych wymiarów. W zależności od poziomu zmiennych wykorzystano takie statystyki opisowe jak średnia, mediana, odchylenie standardowe, liczebność.

W analizach statystycznych zastosowano metody odpowiednie do poziomu pomiaru testowanych zmiennych oraz biorąc pod uwagę założenia dotyczące ich stosowania. Do porównań międzygrupowych wykorzystano liniowe modele mieszane, testy t-Studenta, a także testy nieparametryczne Manna-Whitneya i Friedmana, natomiast do pomiaru siły związku między zmiennymi użyto współczynnika korelacji Spearmana. We wszystkich analizach przyjęto poziom istotności $\alpha=0,05$. Wszystkie analizy przeprowadzono za pomocą pakietu IBM SPSS Statistics 25.

CZĘŚĆ III

WPŁYW REALIZACJI INNOWACYJNEGO MODELU
EDUKACJI PLASTYCZNEJ NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA
NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH DZIECI
W KLASACH I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Rozdział IV

Model NSE a kształtowanie umiejętności interpersonalnych, umiejętności dla budowania samoświadomości, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci

4.1. Wpływ realizacji modelu NSE na kształtowanie umiejętności interpersonalnych u dzieci

Zmienne zależne badane w zakresie zdolności interpersonalnych dzieci to: relacje interpersonalne dzieci, relacje „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i relacje w sytuacjach pozaszkolnych. Dotyczą one kształtującego się obrazu relacji społecznych u dzieci. Przedstawiono je, obrazując zmieniające się ich parametry w poszczególnych turach badań w roku 2015, 2016, 2017 i 2018, zarówno u grup kontrolnych jak i eksperymentalnych.

4.1.1. Zdolności interpersonalne w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIŚ⁸⁵)

Do oglądu wpływu działań edukacyjnych podjętych w modelu NSE na zdolności interpersonalne dzieci użyto jedną ze skal narzędzia diagnostycznego autorstwa E. Wysockiej i J. Góźdz⁸⁶, dotyczącego nastawień interpersonalnych. Jak piszą autorki narzędzia, nastawienia te „ujmowane są jako obraz innych ludzi i relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „inni wobec mnie” oraz „ja wobec innych” – przekonania pozytywne versus negatywne)”⁸⁷. Przekonania te w wieku wczesnoszkolnym dopiero się kształtują „wskutek wzrastającej liczby interakcji oraz informacji zwrotnych może on (uczeń w szkole) budować obraz siebie, ale również na ich podstawie kształtują się przekonania dotyczące relacji interpersonalnych dziecka. Sposób spostrzegania siebie, ludzi i świata nie jest niezmienny. Może on ulegać zmianom pod wpływem różnego typu doświadczeń. Pomimo że ukształtowany w późnym dzieciństwie, ma on jednak tendencję do utrzymywania się, ponieważ człowiek posiada tendencję do selekcjonowania spostrzeżeń i doświadczeń”⁸⁸.

Niezmiernie ważne dla podjętego eksperymentu stało się zaobserwowanie zmian, jakie dokonują się u dzieci z klas eksperymentalnych w trzyletnim procesie próby ukształtowania wskutek realizacji warsztatów NSE pozytywnych nastawień interpersonalnych.

⁸⁵ E. Wysocka, J. Góźdz, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem, s. 4

⁸⁸ Ibidem, s. 5.

4.1.1.1. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Obraz zdolności interpersonalnych w grupach kontrolnych i eksperymentalnych na początku badań nie wykazuje znacznych różnic, jedynie różnica asymptotyczna istotna statystycznie pojawia się w zmiennej: „ja wobec innych” (0,049) i wskazuje na wyższe wyniki dla grupy eksperymentalnej.

Tabela nr 6: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań, (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	1.00	59	51.31	3027.00	1257.000	-1.705	.088
	2.00	52	61.33	3189.00			
„ja wobec innych”	1.00	59	50.60	2985.50	1215.500	-1.972	.049
	2.00	52	62.13	3230.50			
„inni wobec mnie”	1.00	59	51.23	3022.50	1252.500	-1.719	.086
	2.00	52	61.41	3193.50			
Sytuacje szkolne	1.00	59	51.54	3041.00	1271.000	-1.607	.108
	2.00	52	61.06	3175.00			
Sytuacje pozaszkolne	1.00	59	52.40	3091.50	1321.500	-1.314	.189
	2.00	52	60.09	3124.50			

Po pierwszym roku wprowadzania modelu NSE różnice istotnie statystycznie pojawiają się w dwóch innych zmiennych: „inni wobec mnie” (0,054) oraz „sytuacje szkolne” (0,049) na rzecz grup eksperymentalnych. Oznaczałoby to, że dzieci z klas eksperymentalnych wykazują większe zaufanie do kolegów i koleżanek oraz lepiej rozwiązują różne sytuacje, z którymi spotykają się w szkole.

Tabela nr 7: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE, (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	1.00	59	53.21	3139.50	1369.500	-1.074	.283
	2.00	52	59.16	3076.50			
„ja wobec innych”	1.00	59	52.36	3089.50	1319.500	-1.391	.164
	2.00	52	60.13	3126.50			
„inni wobec mnie”	1.00	59	50.86	3001.00	1231.000	-1.931	.054
	2.00	52	61.83	3215.00			
Sytuacje szkolne	1.00	59	50.73	2993.00	1223.000	-1.971	.049
	2.00	52	61.98	3223.00			

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Sytuacje pozaszkolne	1.00	59	51.47	3037.00	1267.000	-1.675	.094
	2.00	52	61.13	3179.00			

Po drugim roku wprowadzania modelu NSE obserwujemy utrzymującą się tendencję, jeszcze bardziej pogłębioną w dwóch zmiennych, co opisano i wskazano w badaniach już po pierwszym roku realizacji modelu. Są to zmienne: „inni wobec mnie” (0,001) oraz „sytuacje szkolne” (0,008). Pojawiła się także różnica asymptotyczna przy zmiennej „zdolności interpersonalne dzieci” (0,05), co wskazuje po dłuższym czasie trwania realizacji modelu na lepsze możliwości tych zdolności w grupach eksperymentalnych.

Tabela nr 8: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE, (tura III badań – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Zdolności Interpersonalne	1.00	55	48.01	2640.50	1100.500	-1.917	.055
	2.00	50	58.49	2924.50			
„ja wobec innych”	1.00	55	48.68	2677.50	1137.500	-1.681	.093
	2.00	50	57.75	2887.50			
„inni wobec mnie”	1.00	55	43.97	2418.50	878.500	-3.385	.001
	2.00	50	62.93	3146.50			
Sytuacje szkolne	1.00	55	45.94	2526.50	986.500	-2.640	.008
	2.00	50	60.77	3038.50			
Sytuacje pozaszkolne	1.00	55	51.31	2822.00	1282.000	-.632	.527
	2.00	50	54.86	2743.00			

Ostatni, trzeci rok badań wskazuje na wyraźne utrzymanie się i pogłębianie wpływu modelu NSE na zmienne: „zdolności interpersonalne” (0,01), „ja wobec innych” (0,03) oraz „inni wobec mnie” (0,01). Pozostałe badane w tej kategorii zmienne: „sytuacje szkolne” i „sytuacje pozaszkolne” nie wykazują zmian istotnych statystycznie, jednak rangowo grupy eksperymentalne wykazują wyższe wyniki.

Tabela nr 9: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE, (tura IV badań – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	1.00	46	37.29	1715.50	634.500	-3.379	.001
	2.00	45	54.90	2470.50			
„ja wobec innych”	1.00	46	38.46	1769.00	688.000	-2.941	.003
	2.00	45	53.71	2417.00			
„inni wobec mnie”	1.00	46	37.79	1738.50	657.500	-3.178	.001
	2.00	45	54.39	2447.50			
Sytuacje szkolne	1.00	46	42.65	1962.00	881.000	-1.297	.195
	2.00	45	49.42	2224.00			
Sytuacje pozaszkolne	1.00	46	42.04	1934.00	853.000	-1.533	.125
	2.00	45	50.04	2252.00			

4.1.1.2. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Poniżej przedstawione zostaną analizy ukazujące możliwość wpływu zmiennej-niezależnej: płci na wyniki badań.

Na początku badań (2015 r.) nie obserwujemy istotnych różnic pomiędzy dziewczętami z grup kontrolnych i eksperymentalnych w odniesieniu do ich zdolności interpersonalnych.

Tabela nr 10: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), tura I badań – dziewczynki

	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
	Ogółem	22		
Zdolności interpersonalne	1.00	10	10.65	106.50
	2.00	12	12.21	146.50
	Ogółem	22		
„ja wobec innych”	1.00	10	10.90	109.00
	2.00	12	12.00	144.00
	Ogółem	22		
„inni wobec mnie”	1.00	10	10.25	102.50
	2.00	12	12.54	150.50
	Ogółem	22		
Sytuacje szkolne	1.00	10	11.25	112.50
	2.00	12	11.71	140.50
	Ogółem	22		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	10	10.60	106.00
	2.00	12	12.25	147.00
	Ogółem	22		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	493.500	-.036	.977
„ja wobec innych”	495.000	-.014	.987
„inni wobec mnie”	467.500	-.406	.694
Sytuacje szkolne	470.500	-.365	.723
Sytuacje pozaszkolne	477.500	-.265	.805

Po pierwszym roku realizacji modelu pojawia się różnica statystycznie istotna tylko w jednej zmiennej: „inni wobec mnie” (0,004) na rzecz grupy eksperymentalnej dziewcząt.

Tabela nr 11: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), tura II badań – dziewczynki

	Rangi			
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	32	30.52	976.50
	2.00	31	33.53	1039.50
	Ogółem	63		
„ja wobec innych”	1.00	32	31.59	1011.00
	2.00	31	32.42	1005.00
	Ogółem	63		
„inni wobec mnie”	1.00	32	25.89	828.50
	2.00	31	38.31	1187.50
	Ogółem	63		
Sytuacje szkolne	1.00	32	27.88	892.00
	2.00	31	36.26	1124.00
	Ogółem	63		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	32	29.02	928.50
	2.00	31	35.08	1087.50
	Ogółem	63		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	448.500	-.729	.487
„ja wobec innych”	483.000	-.201	.904
„inni wobec mnie”	300.500	-2.910	.004
Sytuacje szkolne	364.000	-1.939	.063
Sytuacje pozaszkolne	400.500	-1.393	.194

Wyniki zobrazowane w poniższej tabeli nie wskazują na konkretne i istotne statystycznie zmiany w zdolnościach interpersonalnych u dziewcząt z obu grup po dwóch latach wprowadzania modelu NSE. Jedynie zmienna: „inni wobec mnie” jest wciąż bliska różnicy istotnej statystycznie (0,06).

Tabela nr 12: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), tura III badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	29	28.50	826.50
	2.00	30	31.45	943.50
	Ogółem	59		
„ja wobec innych”	1.00	29	31.16	903.50
	2.00	30	28.88	866.50
	Ogółem	59		
„inni wobec mnie”	1.00	29	26.03	755.00
	2.00	30	33.83	1015.00
	Ogółem	59		
Sytuacje szkolne	1.00	29	28.09	814.50
	2.00	30	31.85	955.50
	Ogółem	59		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	29	30.53	885.50
	2.00	30	29.48	884.50
	Ogółem	59		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	391.500	-.718	.473
„ja wobec innych”	401.500	-.570	.596
„inni wobec mnie”	320.000	-1.847	.068
Sytuacje szkolne	379.500	-.894	.371
Sytuacje pozaszkolne	419.500	-.249	.806

Po trzech latach pracy z modelem różnice istotne statystycznie pojawiły się u dziewcząt w zmiennej: „zdolności interpersonalne” (0,02), „ja wobec innych” (0,03), na rzecz dziewcząt z klas eksperymentalnych.

Zmienna „inni wobec mnie” pozostała na obrzeżach istotności różnic. Nie wykazano różnic istotnych statystycznie w zmiennych „sytuacje szkolne” i „sytuacje pozaszkolne”.

Tabela nr 13: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	26	22.67	589.50
	2.00	28	31.98	895.50
	Ogółem	54		
„ja wobec innych”	1.00	26	23.10	600.50
	2.00	28	31.59	884.50
	Ogółem	54		

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
„inni wobec mnie”	1.00	26	23.75	617.50
	2.00	28	30.98	867.50
	Ogółem	54		
Sytuacje szkolne	1.00	26	29.31	762.00
	2.00	28	25.82	723.00
	Ogółem	54		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	26	28.02	728.50
	2.00	28	27.02	756.50
	Ogółem	54		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	238.500	-2.320	.022
„ja wobec innych”	249.500	-2.127	.036
„inni wobec mnie”	266.500	-1.791	.089
Sytuacje szkolne	317.000	-.864	.351
Sytuacje pozaszkolne	350.500	-.249	.804

Poniższe tabele ukażą wyniki badań w odniesieniu do chłopców uczestniczących w badaniach eksperymentalnych z grup kontrolnych i eksperymentalnych.

Tabela nr 14: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), tura I badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	27	19.76	533.50
	2.00	21	30.60	642.50
	Ogółem	48		
„ja wobec innych”	1.00	27	19.19	518.00
	2.00	21	31.33	658.00
	Ogółem	48		
„inni wobec mnie”	1.00	27	20.69	558.50
	2.00	21	29.40	617.50
	Ogółem	48		
Sytuacje szkolne	1.00	27	19.13	516.50
	2.00	21	31.40	659.50
	Ogółem	48		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	27	20.43	551.50
	2.00	21	29.74	624.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	155.500	-2.795	.005
„ja wobec innych”	140.000	-3.216	.001
„inni wobec mnie”	180.500	-2.231	.026
Sytuacje szkolne	138.500	-3.120	.001
Sytuacje pozaszkolne	173.500	-2.418	.016

Jak zauważamy w przedstawionej wyżej tabeli nr 14 grupa eksperymentalna płci męskiej we wszystkich badanych zmiennych uzyskała lepsze wyniki, przed rozpoczęciem eksperymentu. Dzieci do grup eksperymentalnych zostały wybrane losowo, nie mieliśmy zatem wpływu na to, aby grupa eksperymentalna posiadała słabsze wyniki początkowe (co oczywiście dla eksperymentu miałyby większe znaczenie).

Po pierwszym roku prowadzenia eksperymentu wyniki nie przyniosły pozytywnych zmian, wręcz przeciwnie wyniki grup kontrolnych i eksperymentalnych chłopców wyrównały się, nie zanotowano żadnej różnicy statystycznie znaczącej.

Tabela nr 15: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy

	Rangi			
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	27	23.30	629.00
	2.00	21	26.05	547.00
	Ogółem	48		
„ja wobec innych”	1.00	27	21.48	580.00
	2.00	21	28.38	596.00
	Ogółem	48		
„inni wobec mnie”	1.00	27	25.39	685.50
	2.00	21	23.36	490.50
	Ogółem	48		
Sytuacje szkolne	1.00	27	23.09	623.50
	2.00	21	26.31	552.50
	Ogółem	48		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	27	22.83	616.50
	2.00	21	26.64	559.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	251.000	-.739	.512
„ja wobec innych”	202.000	-1.847	.075
„inni wobec mnie”	259.500	-.542	.564
Sytuacje szkolne	245.500	-.861	.387
Sytuacje pozaszkolne	238.500	-.995	.356

Bardzo ciekawy obraz wyników przyniósł kolejny rok prowadzenia modelu NSE w grupie chłopców z klas eksperymentalnych. We wszystkich zmiennych chłopcy z tej grupy uzyskali lepsze wyniki, są to wyniki istotne statystycznie w zmiennych: „zdolności interpersonalne” (0,04), „ja wobec innych” (0,00), „inni wobec mnie” (0,00), „sytuacje szkolne” (0,00). Jedynie zmienna „sytuacje pozaszkolne” nie posiada różnicy istotnej statystycznie, choć w obrazie rangowym grupa eksperymentalna uzyskała także lepsze wyniki, jest zatem uwidoczniła pewna tendencja zmian.

Tabela nr 16: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	26	20.15	524.00
	2.00	20	27.85	557.00
	Ogółem	46		
„ja wobec innych”	1.00	26	18.60	483.50
	2.00	20	29.88	597.50
	Ogółem	46		
„inni wobec mnie”	1.00	26	18.48	480.50
	2.00	20	30.03	600.50
	Ogółem	46		
Sytuacje szkolne	1.00	26	18.38	478.00
	2.00	20	30.15	603.00
	Ogółem	46		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	26	21.37	555.50
	2.00	20	26.28	525.50
	Ogółem	46		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	173.000	-2.098	.040
„ja wobec innych”	132.500	-3.079	.002
„inni wobec mnie”	129.500	-3.112	.001
Sytuacje szkolne	127.000	-3.129	.002
Sytuacje pozaszkolne	204.500	-1.306	.199

Tendencja pozytywnych wyników w grupie eksperymentalnej utrzymała się także w kolejnym roku prowadzenia modelu NSE. Nadal chłopcy z tej grupy uzyskali lepsze wyniki, istotne statystycznie w zmiennych: „zdolności interpersonalne” (0,03), „ja wobec innych” (0,05), „inni wobec mnie” (0,00), „sytuacje szkolne” (0,00). Do zmiennych istotnie statystycznie, co szczególnie cieszy, dołączyła także zmienna „sytuacje pozaszkolne” (0,01).

Tabela nr 17: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	20	15.40	308.00
	2.00	17	23.24	395.00
	Ogółem	37		
„ja wobec innych”	1.00	20	16.05	321.00
	2.00	17	22.47	382.00
	Ogółem	37		
„inni wobec mnie”	1.00	20	14.70	294.00
	2.00	17	24.06	409.00
	Ogółem	37		
Sytuacje szkolne	1.00	20	14.25	285.00
	2.00	17	24.59	418.00
	Ogółem	37		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	20	15.05	301.00
	2.00	17	23.65	402.00
	Ogółem	37		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Zdolności interpersonalne	98.000	-2.329	.031	
„ja wobec innych”	111.000	-1.921	.050	
„inni wobec mnie”	84.000	-2.782	.007	
Sytuacje szkolne	75.000	-3.090	.002	
Sytuacje pozaszkolne	91.000	-2.566	.011	

Patrząc na obraz powyższych zmian dokonujących się na przestrzeni trzech lat, moglibyśmy powiedzieć o dużym wpływie modelu NSE na zdolności interpersonalne szczególnie u chłopców, gdyby nie fakt, że – jak zaznaczono na wstępie tego podrozdziału – chłopcy z tej grupy posiadali zdolności te w lepszym obrazie już na początku badań. Podsumowując, można jednak wysnuć wniosek, iż model na pewno ustabilizował pozytywny obraz wyników w tej grupie chłopców. U chłopców z grupy kontrolnej nie wykazano bowiem zauważalnego wzrostu tych zdolności.

4.1.1.3. Zdolności interpersonalne, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach pozaszkolnych – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Już na początku badań okazało się, że grupa eksperymentalna posiada lepsze wyniki od grupy kontrolnej w szkole z dużego miasta. Wszystkie zmienne okazały się istotne dwustronnie. Przedstawia te zależności poniższa tabela.

Tabela nr 18: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	26	18.35	477.00
	2.00	23	32.52	748.00
	Ogółem	49		
„ja wobec innych”	1.00	26	17.33	450.50
	2.00	23	33.67	774.50
	Ogółem	49		
„inni wobec mnie”	1.00	26	18.06	469.50
	2.00	23	32.85	755.50
	Ogółem	49		
Sytuacje szkolne	1.00	26	15.79	410.50
	2.00	23	35.41	814.50
	Ogółem	49		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	26	16.94	440.50
	2.00	23	34.11	784.50
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności Interpersonalne	126.000	-3.936	.000
„ja wobec innych”	99.500	-4.599	.000
„inni wobec mnie”	118.500	-3.902	.000
Sytuacje szkolne	59.500	-5.103	.000
Sytuacje pozaszkolne	89.500	-4.473	.000

Po pierwszym roku wprowadzania modelu NSE w szkole z dużego miasta (2016 r.) wyniki badań nie wykazały dużych różnic statystycznie istotnych. Jedynie w zmiennej „sytuacje szkolne” (0,00) klasa eksperymentalna utrzymała lepsze wyniki. Biorąc pod uwagę rangi, lepsze wyniki wciąż miała grupa eksperymentalna, ale nie były już istotne statystycznie.

Tabela nr 19: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia badań (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	26	22.27	579.00
	2.00	24	29.00	696.00
	Ogółem	50		
„ja wobec innych”	1.00	26	22.67	589.50
	2.00	24	28.56	685.50
	Ogółem	50		
„inni wobec mnie”	1.00	26	22.04	573.00
	2.00	24	29.25	702.00
	Ogółem	50		

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Sytuacje szkolne	1.00	26	19.19	499.00
	2.00	24	32.33	776.00
	Ogółem	50		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	26	22.46	584.00
	2.00	24	28.79	691.00
	Ogółem	50		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	228.000	-1.788	.085
„ja wobec innych”	238.500	-1.565	.130
„inni wobec mnie”	222.000	-1.873	.073
Sytuacje szkolne	148.000	-3.412	.001
Sytuacje pozaszkolne	233.000	-1.631	.132

Drugi rok wprowadzania modelu NSE, ponownie (podobnie jak w grupie chłopców w poprzednim podrozdziale) przynosi tendencje stabilizacji dobrych wyników w grupie eksperymentalnej. Wyniki istotne statystycznie pojawiły się w zmiennych „zdolności interpersonalne” (0,01), „inni wobec mnie” (0,00) oraz „sytuacje szkolne” (0,00). W zmiennych „ja wobec innych” i „sytuacje pozaszkolne” rangowo lepsze wyniki wykazuje grupa eksperymentalna, ale nie są one istotne statystycznie.

Tabela nr 20: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	25	20.32	508.00
	2.00	24	29.88	717.00
	Ogółem	49		
„ja wobec innych”	1.00	25	22.52	563.00
	2.00	24	27.58	662.00
	Ogółem	49		
„inni wobec mnie”	1.00	25	16.98	424.50
	2.00	24	33.35	800.50
	Ogółem	49		
Sytuacje szkolne	1.00	25	17.08	427.00
	2.00	24	33.25	798.00
	Ogółem	49		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	25	22.52	563.00
	2.00	24	27.58	662.00
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	183.000	-2.664	.010
„ja wobec innych”	238.000	-1.611	.147
„inni wobec mnie”	99.500	-4.280	.000
Sytuacje szkolne	102.000	-4.261	.000
Sytuacje pozaszkolne	238.000	-1.326	.217

W szkole z dużego miasta w 2018 roku w badaniach końcowych grupa eksperymentalna ogólnie osiągnęła lepsze wyniki od grupy kontrolnej. Wszystkie badane zmienne są istotne statystycznie: „zdolności interpersonalne” (0,00), „ja wobec innych” (0,00), „inni wobec mnie” (0,00), „sytuacje pozaszkolne” (0,03) obok zmiennej: „sytuacje szkolne”, która pozostaje w tendencji zmian (0,12).

Tabela nr 21: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	18	14.44	260.00
	2.00	21	24.76	520.00
	Ogółem	39		
„ja wobec innych”	1.00	18	14.61	263.00
	2.00	21	24.62	517.00
	Ogółem	39		
„inni wobec mnie”	1.00	18	14.19	255.50
	2.00	21	24.98	524.50
	Ogółem	39		
Sytuacje szkolne	1.00	18	16.86	303.50
	2.00	21	22.69	476.50
	Ogółem	39		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	18	16.17	291.00
	2.00	21	23.29	489.00
	Ogółem	39		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności Interpersonalne	89.000	-3.023	.002
„ja wobec innych”	92.000	-2.991	.003
„inni wobec mnie”	84.500	-3.137	.001
Sytuacje szkolne	132.500	-1.689	.125
Sytuacje pozaszkolne	120.000	-2.067	.035

Poniżej przedstawione będą wyniki grupy eksperymentalnie i kontrolnej w średnim mieście. W średnim mieście na początku badań nie zanotowaliśmy istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami eksperymentalną i kontrolną, w dwóch zmiennych: „sytuacje szkolne” i „sytuacje pozaszkolne”, grupa eksperymentalna na początku badań uzyskała nieco gorsze rangowo wyniki niż grupa kontrolna.

Tabela nr 22: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura I badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	19	16.97	322.50
	2.00	15	18.17	272.50
	Ogółem	34		
„ja wobec innych”	1.00	19	17.11	325.00
	2.00	15	18.00	270.00
	Ogółem	34		
„inni wobec mnie”	1.00	19	17.05	324.00
	2.00	15	18.07	271.00
	Ogółem	34		
Sytuacje szkolne	1.00	19	18.95	360.00
	2.00	15	15.67	235.00
	Ogółem	34		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	19	19.13	363.50
	2.00	15	15.43	231.50
	Ogółem	34		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Zdolności interpersonalne	132.500	-.369	.786	
„ja wobec innych”	135.000	-.278	.830	
„inni wobec mnie”	134.000	-.322	.770	
Sytuacje szkolne	115.000	-1.065	.314	
Sytuacje pozaszkolne	111.500	-1.303	.240	

W szkole z średniego miasta zarówno w turze II badań (2016 r.) jak i w turze III (2017 r.) nie widać zasadniczych statystycznie różnic w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

Tabela nr 23: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	18	14.22	256.00
	2.00	12	17.42	209.00
	Ogółem	30		
„ja wobec innych”	1.00	18	15.42	277.50
	2.00	12	15.63	187.50
	Ogółem	30		
„inni wobec mnie”	1.00	18	14.64	263.50
	2.00	12	16.79	201.50
	Ogółem	30		

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Sytuacje szkolne	1.00	18	15.67	282.00
	2.00	12	15.25	183.00
	Ogółem	30		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	18	15.86	285.50
	2.00	12	14.96	179.50
	Ogółem	30		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	85.000	-1.093	.282
„ja wobec innych”	106.500	-.071	1.000
„inni wobec mnie”	92.500	-.736	.523
Sytuacje szkolne	105.000	-.137	.989
Sytuacje pozaszkolne	101.500	-.295	.832

W opisywanej szkole nie odnotowano zasadniczych różnic pomiędzy badanymi grupami, choć w wynikach rangowych (14,22 do 17,22) widać lepsze wyniki grupy eksperymentalnej w kluczowej dla badań zmiennej „zdolności interpersonalne” ($p=0,2$), co być może świadczy o pewnej zarysowującej się tendencji.

W grupach eksperymentalnej i kontrolnej najmniejszej badanej miejscowości nie wykonano pierwszego testu KNIIŚ. Nauczyciel zgłaszał trudności wynikające z faktu, iż w tej grupie do klasy I zapisane były tylko sześciolatki i test okazał się za długi i zbyt trudny. W turze II w 2016 roku nie zauważono znaczących różnic w wynikach badań, co obrazuje poniższa tabela.

Tabela nr 24: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	14	14.43	202.00
	2.00	14	14.57	204.00
	Ogółem	28		
„ja wobec innych”	1.00	14	13.21	185.00
	2.00	14	15.79	221.00
	Ogółem	28		
„inni wobec mnie”	1.00	14	13.00	182.00
	2.00	14	16.00	224.00
	Ogółem	28		
Sytuacje szkolne	1.00	14	16.36	229.00
	2.00	14	12.64	177.00
	Ogółem	28		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	14	14.82	207.50
	2.00	14	14.18	198.50
	Ogółem	28		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	97.000	-.076	1.000
„ja wobec innych”	80.000	-.980	.389
„inni wobec mnie”	77.000	-1.454	.326
Sytuacje szkolne	72.000	-1.363	.234
Sytuacje pozaszkolne	93.500	-.254	1.000

W turze III badań w 2017 roku nie zauważono istotnych różnic w wynikach obu badanych grup, także kolejny rok badań nie przyniósł wskazań istotnych dla badań. Wprawdzie rangowo grupa eksperymentalna wykazuje przy każdej badanej zmiennej nieco lepsze wyniki, co przedstawia poniższa tabela, ale nie są one istotne statystycznie.

Tabela nr 25: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości

	Rangi			
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Zdolności interpersonalne	1.00	10	10.65	106.50
	2.00	12	12.21	146.50
	Ogółem	22		
„ja wobec innych”	1.00	10	10.90	109.00
	2.00	12	12.00	144.00
	Ogółem	22		
„inni wobec mnie”	1.00	10	10.25	102.50
	2.00	12	12.54	150.50
	Ogółem	22		
Sytuacje szkolne	1.00	10	11.25	112.50
	2.00	12	11.71	140.50
	Ogółem	22		
Sytuacje pozaszkolne	1.00	10	10.60	106.00
	2.00	12	12.25	147.00
	Ogółem	22		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Zdolności interpersonalne	51.500	-.684	.603
„ja wobec innych”	54.000	-.507	.697
„inni wobec mnie”	47.500	-.977	.378
Sytuacje szkolne	57.500	-.176	.980
Sytuacje pozaszkolne	51.000	-.649	.581

Wnioski z rozdziału 4.1.

Zmienne: „zdolności interpersonalne”, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych

- 1) We wszystkich szkołach łącznie w porównaniu grupy kontrolnej z eksperymentalną – wyższe rangi we wszystkich zmiennych uzyskała grupa eksperymentalna; w zmiennych: „zdolności interpersonalne” (0,01), „ja wobec innych” (0,03) i „inni wobec mnie” (0,01) różnice są istotne statystycznie.
- 2) U dziewcząt w turze I badań, przed wprowadzeniem modelu NSE nie zauważono istotnych różnic w wynikach badań, po trzech latach realizacji modelu NSE grupa eksperymentalna uzyskała wyższe rangi, zaś różnice istotne statystycznie pojawiły się w zmiennych „zdolności interpersonalne” (0,02) i w postawie: „ja wobec innych” (0,03).
- 3) U chłopców już w turze I w grupie eksperymentalnej zauważono lepsze wyniki badań, tura II badań dokonana po roku nie przyniosła różnic statystycznych, ale w turze III i IV badań znów we wszystkich zmiennych lepsze wyniki osiągnęła grupa eksperymentalna. Gdyby nie fakt, iż odnotowany na początku badań (lepszych wyników grupy eksperymentalnej w zakresie zdolności interpersonalnych) można by uznać, że model NSE rozwija zdolności interpersonalne szczególnie widocznie u chłopców. Biorąc pod uwagę powyższą informację, określić można na pewno, że model NSE ustabilizował pozytywny obraz wyników w eksperymentalnej grupie chłopców. U chłopców z grupy kontrolnej nie wykazano bowiem zauważalnego wzrostu tych zdolności.
- 4) W grupie eksperymentalnej z dużego miasta wszystkie zmienne uzyskały wyższe wyniki, wszystkie są istotne statystycznie: „zdolności interpersonalne” (0,002), „ja wobec innych” (0,003), „inni wobec mnie” (0,001), „sytuacje pozaszkolne” (0,035). Tylko jedna – „sytuacje szkolne” uzyskała wynik (0,125), czyli wskazujący na tendencję zmian. W mieście średnim i małej miejscowości nie widać istotnych różnic statystycznych.

Obie szkoły, u których nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami zgłaszały zmienne zakłócające działania projektu NSE. W szkole z średniego miasta były to zainteresowania sportowe szczególnie chłopców, którzy woleli tę tematykę zajęć od zajęć plastycznych. W efekcie byli często zwalniani z zajęć plastycznych, na których realizowany był model NSE. W szkole z małej miejscowości zmienną tą była przerwa w realizacji modelu spowodowana zmianą nauczyciela prowadzącego grupę w trakcie trwania modelu. Model nie był realizowany przez pół roku, a kolejne pół roku trwało jego ponowne uruchomienie. Zdarzenia te mogły zapewne wpłynąć na inne niż w grupie szkoły z dużego miasta wyniki.

Biorąc pod uwagę zmienne zakłócające badanie, wyniki ze szkoły z dużego miasta są dla mnie we wszystkich obszarach analizy bardziej znaczące.

Badanie relacji w otoczeniu społecznym dzieci wykazało zatem, że model NSE wpłynął szczególnie na relacje: „ja wobec innych” i „inni wobec mnie”. Oznacza to większe przekonanie dzieci z grup eksperymentalnych o tym, że są lubiane i akceptowane, bezpieczne wśród ludzi, nie boją się także prosić w otoczeniu o wsparcie, kiedy zajdzie taka potrzeba, nie czują się zatem odrzucone i mają mniejszą obawę przed doznaniem agresji pośredniej i bezpośredniej.

Potrafiają także koncentrować się na potrzebach otoczenia, posiadają bardzo trudną do osiągnięcia dla dzieci w młodszym wieku szkolnym zdolność wyzbycia się urazy, powstrzymania się od złośliwości oraz działań odwetowych – agresji fizycznej i werbalnej; zdecydowanie lepiej potrafią powstrzymać się od realizacji własnych potrzeb kosztem innych osób⁸⁹.

⁸⁹ Patrz, podręcznik KNIIS, opis narzędzia: E. Wysocka, J. Gózdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*, s. 28.

4.2. Wpływ realizacji modelu NSE na umiejętności budowania samoświadomości u dzieci

Zmienne: „samoocena” oraz „nadzieja podstawowa”, dotyczące kształtującego się obrazu pozytywnego myślenia u dzieci, przedstawiono podobnie jak w poprzednim podrozdziale, obrazując zmieniające się ich parametry w poszczególnych turach badań w latach 2015, 2016, 2017 i 2018 – najpierw w odniesieniu do wszystkich grup eksperymentalnych i kontrolnych, następnie biorąc pod uwagę zmienną niezależną płci oraz miejsce wykonywania badania.

4.2.1. Samoocena u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIS)

Samoocena jak czytamy w podręczniku do testu KNIIS „Stanowi poznawcze i emocjonalne ustosunkowanie się jednostki do siebie samej jako osoby w kontekście fizycznym, charakterologicznym i intelektualnym. Samoocena u dzieci buduje się na podstawie poczucia akceptacji ze strony rodziców, wynikającego z płynących od nich wzmocnień pozytywnych i wyrazów uznania. Następnie w wyniku coraz częściej zachodzących interakcji z rówieśnikami, dokonuje się jej modyfikacja, mająca swe źródło w porównaniach społecznych”⁹⁰.

W młodszym wieku szkolnym samoocena nie jest jeszcze postawą ustabilizowaną, przyjmuje postać postawy pozytywnej lub negatywnej (wysoka – niska samoocena)⁹¹ i tak też zostanie poniżej w opisie badań przedstawiona.

4.2.1.1. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Poniższe cztery tabele przedstawiają obraz samooceny dzieci z grup kontrolnych (N=59) i eksperymentalnych (N=52) w poszczególnych latach szeregu czasowego (corocznego) badań nad wprowadzaniem modelu NSE.

Tabela nr 26: Obraz samooceny na początku badań (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Samoocena	1.00	59	50.04	2952.50	1182.500	-2.150	.032
	2.00	52	62.76	3263.50			

⁹⁰ Ibidem, s. 24.

⁹¹ E. Wysocka, J. Gózdź za: Rosenberg, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*, s. 25.

Tabela nr 27: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Samoocena	1.00	59	50.49	2979.00	1209.000	-2.096	.036
	2.00	52	62.25	3237.00			

Tabela nr 28: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (tura III – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Samoocena	1.00	55	49.92	2745.50	1205.500	-1.166	.244
	2.00	50	56.39	2819.50			

Tabela nr 29: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (tura IV – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Samoocena	1.00	46	37.17	1710.00	629.000	-3.480	.001
	2.00	45	55.02	2476.00			

W każdym roku badań średnia ranga samooceny u dzieci z grup eksperymentalnych jest wyższa. Wyniki te są istotne statystycznie w każdej turze badań, oprócz tury III (choć średnia ranga i w tej turze w grupie eksperymentalnej jest wyższa).

Istotność dwustronna na rzecz grupy eksperymentalnej wzrosła z 0,03 (2015 r.) do 0,00 (2018 r.).

4.2.1.2. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Poniższe cztery tabele obrazują zmiany w zmiennej: samoocena w grupie kontrolnej i eksperymentalnej dziewcząt w poszczególnych latach prowadzonych badań.

Tabela nr 30: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.) tura I badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	Ogółem	22		
	1.00	10	10.15	101.50
	2.00	12	12.63	151.50
	Ogółem	22		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	484.500	-.164	.875	

Tabela nr 31: Obraz samooceny po roku badań (2016 r.) tura II badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	32	28.64	916.50
	2.00	31	35.47	1099.50
	Ogółem	63		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	388.500	-1.613	.119	

Tabela nr 32: Obraz samooceny po dwóch latach badań (2017 r.) tura III badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	29	29.71	861.50
	2.00	30	30.28	908.50
	Ogółem	59		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	426.500	-.138	.918	

Tabela nr 33: Obraz samooceny po trzech latach badań (2018 r.) tura IV badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	26	23.40	608.50
	2.00	28	31.30	876.50
	Ogółem	54		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	257.500	-2.008	.050	

W turze I, II, III (lata 2015, 2016, 2017) badań brakuje istotnych różnic, choć rangowo lepsze wyniki osiąga grupa eksperymentalna dziewcząt, natomiast w turze IV (2018 r.) widoczna jest różnica w zmiennej samoocena w grupie eksperymentalnej, wynosi ona 0,05 i jest istotna statystycznie.

Poniżej w kolejnych czterech tabelach przedstawiono obraz samooceny u chłopców w kolejnych latach prowadzonych badań.

Tabela nr 34: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), tura I badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	27	18.83	508.50
	2.00	21	31.79	667.50
	Ogółem	48		
	U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	130.500		-3.292	.001

Tabela nr 35: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	27	22.57	609.50
	2.00	21	26.98	566.50
	Ogółem	48		
	U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	231.500		-1.206	.242

Tabela nr 36: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
	Ogółem	46		
Samoocena	1.00	26	20.90	543.50
	2.00	20	26.88	537.50
	Ogółem	46		
	U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	192.500		-1.610	.115

Tabela nr 37: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	20	14.50	290.00
	2.00	17	24.29	413.00
	Ogółem	37		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	80.000	-2.934	.003

W turze I badań (2015 r.) zaobserwowano istotne statystycznie różnice – lepsze wyniki w samoocenie uzyskała grupa eksperymentalna płci męskiej (istotność statystyczna=0,001). W turze II (2016 r.) i III (2017 r.) brak istotnych różnic – choć rangowo lepsze wyniki uzyskała znów grupa eksperymentalna chłopców. Natomiast w turze IV (2018 r.) zauważono widoczną różnicę w zmiennej „samoocena” u chłopców z grupy eksperymentalnej (istotność statystyczna=0.003). Samoocena chłopców z tych grup była zdecydowanie wyższa. Jak jednak obserwujemy, jest to proces, wynik istotny statystycznie na rzecz grup eksperymentalnych zarówno u dziewcząt jak i chłopców zauważamy dopiero po trzech latach.

4.2.1.3. Samoocena – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

W poniższych tabelach umiejscowione zostaną informacje o możliwym wpływie czynników lokalnych, kulturowych lub co wykazano już w poprzednim podrozdziale czynników mających uwarunkowania w sposobie prowadzenia działań przewidzianych w modelu NSE na zmienną „samoocena”.

Tabela nr 38: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	26	16.73	435.00
	2.00	23	34.35	790.00
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	84.000	-4.742	.000

Tabela nr 39: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	26	20.08	522.00
	2.00	24	31.38	753.00
	Ogółem	50		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Samoocena	171.000	-2.975	.003

Tabela nr 40: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	25	19.56	489.00
	2.00	24	30.67	736.00
	Ogółem	49		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	164.000	-3.021	.003	

Tabela nr 41: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	18	14.72	265.00
	2.00	21	24.52	515.00
	Ogółem	39		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	94.000	-2.852	.004	

W szkole z dużego miasta różnice na rzecz grupy eksperymentalnej zarysowane są już na początku badań. W zmiennej „samoocena” zarysowały się istotne zależności statystyczne. Istotność dokładna dwustronna wynosiła dla tej zmiennej (0,00), rangowa dla samooceny: w grupie kontrolnej 16,73 a dla grupy eksperymentalnej 34,35.

Istotność ta utrzymywała się w badanych grupach w istotności statystycznej, po roku realizacji modelu NSE wynosiła (0,03), po drugim roku wynosiła (0,00), a po trzecim roku realizacji modelu NSE (0,00).

W grupie kontrolnej natomiast, biorąc pod uwagę średnie rangi zauważono początkowo lekki wzrost postawy samoocennej dzieci (z 14,73 po pierwszej klasie do 20,08; jednak po klasie III ponowny spadek do rangi 14,72).

Zdecydowanie lepsze wyniki w postawie samoocennej dzieci z klasy eksperymentalnej zostały utrzymane przez cały okres prowadzenia badania, możemy stwierdzić, że jedną z uwarunkowań tej tendencji był realizowany model NSE. W grupie kontrolnej, gdzie nie prowadzono modelu dzieci pozostały na niskim obszarze samooceny.

W szkole z średniego miasta nie zauważono różnic istotnych statystycznie na początku badań w zmiennej „samoocena” dzieci. Poniższe tabele relacjonują przebieg badań w tej szkole.

Tabela nr 42: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura I badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	19	16.74	318.00
	2.00	15	18.47	277.00
	Ogółem	34		
	Ogółem	34		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	128.000	-.537	.624	

Tabela nr 43: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	19	18.63	354.00
	2.00	14	14.79	207.00
	Ogółem	33		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	102.000	-1.225	.228	

Tabela nr 44: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 2, tura III badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	18	15.94	287.00
	2.00	14	17.21	241.00
	Ogółem	32		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	116.000	-.404	.758	

Tabela nr 45: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	18	13.50	243.00
	2.00	12	18.50	222.00
	Ogółem	30		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	72.000	-1.624	.127	

W szkole z średniego miasta brak jest różnic istotnych statystycznie, choć w zmiennej „samoocena” wartości rangowe po trzech latach realizacji modelu NSE są wyższe dla grupy eksperymentalnej (ranga grupy eksperymentalnej: 18,50, a grupy kontrolnej: 13,50 a istotność dokładna 0,12 wskazująca na możliwą tendencję wzrostową w zmiennej „samoocena” w grupie eksperymentalnej). Przypomnieć należy, iż nauczycielka w tej szkole zgłaszała zmienną zakłócającą prawidłowy przebieg realizacji modelu w postaci częstej nieobecności chłopców na warsztatach plastycznych z powodu uczestnictwa ich w rozgrywkach sportowych.

W szkole z małej miejscowości w I turze brakuje danych ze względu na trudności w uzupełnieniu testu przez dzieci 6-letnie. Poniżej zostaną przedstawione tabele dotyczące tury II, III i IV badań.

Tabela nr 46: Obraz samooceny po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	14	12.36	173.00
	2.00	14	16.64	233.00
	Ogółem	28		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	68.000	-1.588	.186	

Tabela nr 47: Obraz samooceny po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 3, tura III badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	12	16.33	196.00
	2.00	12	8.67	104.00
	Ogółem	24		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	26.000	-2.989	.005	

Tabela nr 48: Obraz samooceny po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.) miasto 3, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Samoocena	1.00	10	10.15	101.50
	2.00	12	12.63	151.50
	Ogółem	22		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Samoocena	46.500	-1.326	.244	

Po roku prowadzenia modelu NSE średnia ranga w grupie eksperymentalnej w małej miejscowości była wyższa niż w grupie kontrolnej (16,64/12,36) przy istotności (0,18), co mogłoby świadczyć o zarysowującej się tendencji wzrostowej w postawie „samoocena” w grupie eksperymentalnej. Jednak po III turze badań (2017 r.) obserwujemy zupełne odwrócenie tej tendencji, lepszy wynik osiąga grupa kontrolna i jest to różnica istotna statystycznie (0,00). Warto wspomnieć, że w klasie eksperymentalnej w tym okresie pojawiła się zmienna zakłócająca o dużej mocy – zmiana nauczyciela prowadzącego tę klasę od klasy I, projekt NSE nie był realizowany przez pół roku.

Po klasie III (IV tura badań), po przeszkoleniu nowego nauczyciela i ponownym włączeniu modelu NSE na ostatnie pół roku jego realizacji obraz zmiennej „samoocena” znów uległ zmianie. Średnia ranga dla grupy eksperymentalnej wzrosła prawie dwukrotnie z badań z poprzedniego roku (z 8,67 do 12,63), a w grupie kontrolnej obniżyła się (z 16,33 do 10,15). Różnica po zakończeniu realizacji modelu NSE nie była istotna statystycznie (0,24), ale cieszy fakt wzrostu parametrów tej zmiennej po ponownym wprowadzeniu modelu i zastanawia gwałtowny spadek samooceny dzieci po zmianie nauczyciela i braku realizacji projektu przez pół roku.

4.2.2. Pozytywne myślenie – nadzieja podstawowa w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test KNIIS)

Nadzieję podstawową w sposób następujący opisują autorki podręcznika do testu KNIIS dla dzieci w klasach I–III: „Silniejsza nadzieja podstawowa kształtuje w człowieku oczekiwanie i wiarę, że w świecie można generalnie spotkać więcej dobrego niż złego, a także wiąże się z poczuciem sprawiedliwości w świecie. Wyznacza ją najsilniej reguła sprawiedliwości, która wiąże się z przekonaniem, że człowiek w ogólnym rozrachunku otrzymuje to, na co sobie zasłużył – uzyskane dobro zależy od samej osoby i od popełnionych przez nią uczynków. Przychyłność świata przejawia się tym, że jednostka swoimi zasługami może pozyskać dla siebie lepszą dystrybucję dobra, bądź uświadomić sobie »sprawiedliwość« swego aktualnego bądź przyszłego losu w »pozaziemskiej rzeczywistości« (to, co mnie spotyka jest sprawiedliwe/uzasadnione moim działaniem; od moich działań dzisiaj zależy moja przyszłość; jeśli będę dobrym człowiekiem spotka mnie za to nagroda lub »złym – kara«)”⁹².

Silniejsza nadzieja podstawowa budowana u dzieci w młodszym wieku szkolnym w założeniach prowadzonego eksperymentu ma uzbroić dzieci w silniejszy fundament w razie pojawiających się już w późniejszym świecie przeszkód wywołujących lęki i gorsze znoszenie pojawiających się przeciwności losu.

4.2.2.1. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Poniższe tabele wskażą na zmiany, jakie dokonały się w obu badanych grupach w obrazie trzech badanych szkół (oddzielnie grupy kontrolne i grupy eksperymentalne).

⁹² E. Wysocka, J. Góźdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*, s. 31.

Tabela nr 49: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Nadzieja	1.00	59	52.36	3089.00	1319.000	-1.316	.188
	2.00	52	60.13	3127.00			

Tabela nr 50: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Nadzieja	1.00	59	52.02	3069.00	1299.000	-1.538	.124
	2.00	52	60.52	3147.00			

Tabela nr 51: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (tura III – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Nadzieja	1.00	55	47.99	2639.50	1099.500	-1.918	.055
	2.00	50	58.51	2925.50			

Tabela nr 52: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (tura IV – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Nadzieja	1.00	46	39.85	1833.00	752.000	-2.443	.015
	2.00	45	52.29	2353.00			

Wyniki badanej zmiennej napawają nadzieją na pozytywny wpływ modelu NSE w zakresie pozytywnego myślenia dzieci. Wyniki badań przed realizacją modelu nie wskazywały na różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną. Po roku prowadzenia modelu (2016 r.) różnica pomiędzy wynikami obu grup nie była jeszcze statystycznie istotna, ale grupa eksperymentalna posiadała lepsze wyniki rangowe od poprzedniego badania (60,52/52,02). Po drugim roku prowadzenia warsztatów plastycznych NSE pojawiła się istotna statystycznie różnica pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną na rzecz wyższych wyników w zmiennej nadzieja podstawowa

w grupie eksperymentalnej (0,05). Lepsze wyniki dla tej zmiennej grupy eksperymentalne osiągnęły także po zakończeniu projektu w 2018 roku (0,01).

4.2.2.2. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Cztery kolejne tabele zawierać będą wyniki dotyczące zmiennej nadzieja podstawowa w odniesieniu do zmian dokonujących się w kolejnych latach badań 2015–2018 u dziewcząt osobno z grup kontrolnych i eksperymentalnych.

Tabela nr 53: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), tura I badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
	Ogółem	22		
Nadzieja	1.00	10	8.95	89.50
	2.00	12	13.63	163.50
	Ogółem	22		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	475.000	-.299	.765	

Tabela nr 54: Obraz nadziei podstawowej po roku badań (2016 r.), tura II badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	32	29.81	954.00
	2.00	31	34.26	1062.00
	Ogółem	63		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	426.000	-1.083	.331	

Tabela nr 55: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach badań (2017 r.), tura III badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	29	29.33	850.50
	2.00	30	30.65	919.50
	Ogółem	59		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	415.500	-.323	.774	

Tabela nr 56: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach badań (2018 r.) tura IV badań – dziewczynki

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	26	24.10	626.50
	2.00	28	30.66	858.50
	Ogółem	54		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		275.500	-1.718	.098

Zarówno w turze I, jak i II, III oraz IV badań u dziewcząt nie zauważono różnic statystycznie istotnych w zmiennej „nadzieja podstawowa”.

Średnia rang w każdym badaniu jest jednak wyższa w grupie eksperymentalnej u dziewcząt: 2015 r.: 8,95/13,63; 2016 r.: 29,81/34,26; 2017 r. 29,33/30,65; 2018 r.: 24,10/30,66. Największy wzrost przypada na drugi rok nauki szkolnej dzieci i jak zauważamy dotyczy zarówno grupy kontrolnej jak i eksperymentalnej dziewcząt, co może świadczyć o spełnieniu roli szkoły w rozwijaniu pozytywnego myślenia u badanych dzieci. W grupie eksperymentalnej wzrost ten utrzymuje się jednak do końca badań (średnia ranga: 30,66), natomiast spada w ostatnim roku prowadzonych badań w omawianej grupie kontrolnej dziewcząt ze średniej rangi 29,33 na 24,10. Możemy zatem zaryzykować stwierdzenie, że realizacja modelu NSE wpływa na stabilizację pozytywnego myślenia w grupie eksperymentalnej dziewcząt.

Poniższe cztery tabele zobrazują trzyletni przebieg realizacji modelu NSE i jego wpływu na badaną zmienną „nadzieję podstawową” w grupie chłopców z klas kontrolnych i eksperymentalnych.

Tabela nr 57: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.) tura I badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	27	20.26	547.00
	2.00	21	29.95	629.00
	Ogółem	48		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		169.000	-2.467	.012

Tabela nr 58: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	27	22.83	616.50
	2.00	21	26.64	559.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	238.500	-1.019	.337

Tabela nr 59: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
	Ogółem	46		
Nadzieja	1.00	26	19.48	506.50
	2.00	20	28.73	574.50
	Ogółem	46		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	155.500	-2.505	.013

Tabela nr 60: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) tura IV badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	20	16.60	332.00
	2.00	17	21.82	371.00
	Ogółem	37		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	122.000	-1.563	.099

Tura pierwsza badań ukazała istotne statystycznie różnice na rzecz lepszych wyników grupy eksperymentalnej (0,012). W kolejnym, 2016 roku nie zauważono istotnych różnic statystycznych, choć rangowo lepsze wyniki nadal prezentowała grupa eksperymentalna chłopców. Różnica statystyczna w wynikach badań dotyczących nadziei podstawowej u chłopców powróciła w turze III badań i wynosiła (0,013). Natomiast w turze IV badań nie obserwujemy różnicy statystycznie istotnej, ale widoczna jest tendencja do zmian w zmiennej „nadzieja” w grupie eksperymentalnej chłopców (0,099), podobnie jak u dziewczynek.

Biorąc pod uwagę lepsze wyniki w zmiennej „nadzieja podstawowa” już na początku badań, nie możemy mówić o bezpośrednim wpływie modelu NSE na kształtowanie pozytywnego myślenia. Możemy jednak, podobnie jak u dziewcząt, twierdzić, że model stabilizuje pozytywne myślenie dzieci, różnice istotne statystyczne są widoczne w toku trwania modelu NSE i utrzymana jest tendencja do zmian w eksperymentalnej grupie chłopców.

4.2.2.3. Pozytywne myślenie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Poniższe tabele przyniosą obraz zmian w zmiennej „nadzieja podstawowa” w trzech kolejnych latach badań (2015–2018), biorąc pod uwagę teren badań, czynniki lokalne, zróżnicowanie kulturowe i sposób prowadzenia działań w modelu.

Tabela nr 61: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	26	18.40	478.50
	2.00	23	32.46	746.50
	Ogółem	49		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	127.500	-3.697	.000	

Tabela nr 62: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	26	20.38	530.00
	2.00	24	31.04	745.00
	Ogółem	50		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	179.000	-2.857	.005	

Tabela nr 63: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	25	22.68	567.00
	2.00	24	27.42	658.00
	Ogółem	49		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Nadzieja	242.000	-1.278	.214	

Tabela nr 64: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	18	16.53	297.50
	2.00	21	22.98	482.50
	Ogółem	39		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		126.500	-1.927	.058

W szkole z dużego miasta różnice na rzecz grupy eksperymentalnej, dotyczące nadziei podstawowej u dzieci, zarysowane były już na początku badań. Były to istotne zależności statystyczne. Istotność dokładna dwustronna wynosiła (0,00) – rangowa przy opisie zmiennej „nadzieja” (32,46) w grupie eksperymentalnej, a (18,40) w grupie kontrolnej.

Istotność ta utrzymywała się w badanych grupach po roku realizacji modelu NSE (istotność dla nadziei podstawowej 0,05 na rzecz lepszych wyników dla grupy eksperymentalnej z tej klasy). Po drugim roku istotność statystyczna opisywanych różnic nie została określona jako istotna w zmiennej „nadzieja”, jednak rangowo lepsze wyniki nadal ukazały się dla grupy eksperymentalnej. Po trzecim roku realizacji modelu NSE istotność statystyczna dla zmiennej „nadzieja” wynosiła 0,05 na rzecz lepszych wyników grupy eksperymentalnej. Model NSE zatem mógł wpłynąć na widoczną stabilizację w pozytywnym myśleniu w grupie eksperymentalnej dużego miasta.

Kolejne cztery tabele przedstawiają dane dotyczące zmiennej „nadzieja podstawowa” w średnim mieście.

Tabela nr 65: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	19	17.74	337.00
	2.00	15	17.20	258.00
	Ogółem	34		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		138.000	-.168	.978

Tabela nr 66: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	19	18.37	349.00
	2.00	14	15.14	212.00
	Ogółem	33		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	107.000	-1.065	.426

Tabela nr 67: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 2, tura III badań – szkoła z średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	18	15.08	271.50
	2.00	14	18.32	256.50
	Ogółem	32		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	100.500	-1.055	.306

Tabela nr 68: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła średniego miasta

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	18	15.64	281.50
	2.00	12	15.29	183.50
	Ogółem	30		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	105.500	-.112	.911

W szkole z średniego miasta nie wykazano różnic istotnych statystycznie, obie grupy prezentowały podobne wyniki, nie możemy zatem określić wpływu modelu NSE na kształtowanie nadziei u dzieci tej szkoły. Przypomnieć należy o zmiennej opisywanej przez nauczyciela prowadzącego, większych zainteresowaniach sportowych chłopców z grupy eksperymentalnej i potrzeby zwalniania ich z warsztatów plastycznych, czyli braku ich uczestnictwa w przebiegu całościowym modelu.

Podobne wyniki dotyczącej zmiennej „nadzieja podstawowa” obrazują kolejne trzy poniższe tabele odnoszące się do szkoły w małej miejscowości.

Tabela nr 69: Obraz nadziei podstawowej po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	14	15.00	210.00
	2.00	14	14.00	196.00
	Ogółem	28		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja	91.000	-.600	1.000

Tabela nr 70: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 3, tura III badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	12	11.29	135.50
	2.00	12	13.71	164.50
	Ogółem	24		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		57.500	-.954	.414

Tabela nr 71: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 3, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Nadzieja	1.00	10	8.95	89.50
	2.00	12	13.63	163.50
	Ogółem	22		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Nadzieja		34.500	-2.162	.049

W szkole małej miejscowości odbyły się trzy tury badań, I tura ze względu na trudność skali dla 6-latków w kwestionariuszu KNIIŚ została pominięta. W opisywanej szkole w początkowej fazie prowadzenia modelu nie widzimy różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolną i statystyczną. Jednak w ostatniej turze badań (2018 r.) po, jak przypomnę, ponownym wdrożeniu modelu NSE ze względu na przerwę w realizacji związaną ze zmianą wychowawcy klasy wynik ten okazał się korzystniejszy dla grupy eksperymentalnej i stał się istotny statystycznie (0,049). To już kolejna opisywana zmienna, której obraz w tej szkole uzyskuje obraz istotności statystycznej na rzecz grupy eksperymentalnej po ponownym włączeniu modelu i jego realizacji przez kolejnego, przeszkolonego nauczyciela.

Wnioski z rozdziału 4.2.

Zmienna „samoocena”

- 1) W każdym roku badań średnia ranga samooceny u dzieci z grup eksperymentalnych jest wyższa. Wyniki te są istotne statystycznie w każdej turze badań, oprócz tury trzeciej (choć średnia ranga i w tej turze w grupie eksperymentalnej jest wyższa). Istotność dwustronna na rzecz grupy eksperymentalnej wzrosła z 0,03 (2015 r.) do 0,00 (2018 r.).
- 2) W turze I i II, III (lata 2015, 2016, 2017) badań brakuje istotnych różnic, choć rangowo lepsze wyniki osiąga grupa eksperymentalna dziewcząt, **natomiast w IV turze (2018 r.) widoczna jest różnica w zmiennej „samoocena” w grupie eksperymentalnej. Istotność dokładna wynosi tu 0,05 i jest istotna statystycznie.**

W turze I badań (2015 r.) zaobserwowano istotne statystycznie różnice – lepsze wyniki w samoocenie uzyskała grupa eksperymentalna płci męskiej (istotność statystyczna=0,001).

W turze II (2016 r.) i III (2017 r.) brak istotnych różnic – choć rangowo lepsze wyniki uzyskała znów grupa eksperymentalna chłopców.

Natomiast w IV turze (2018 r.) zauważono widoczną różnicę w zmiennej „samoocena” u chłopców z grupy eksperymentalnej (istotność statystyczna=0,003). Samoocena chłopców z tych grup była zdecydowanie wyższa. Jak jednak obserwujemy jest to proces, wynik istotny statystycznie na rzecz grup eksperymentalnych – zarówno u dziewcząt jak i chłopców – zauważamy dopiero po trzech latach.

- 3) **Istotność statystyczna przy zmiennej „samoocena” utrzymywała się w badanych grupach kontrolnej i eksperymentalnej w dużym mieście przez wszystkie tury badawcze, po roku realizacji modelu NSE wynosiła 0,03; po drugim roku wynosiła 0,00; a po trzecim roku realizacji modelu NSE 0,00.** W grupie kontrolnej natomiast, biorąc pod uwagę średnie rangi zauważono natomiast początkowo lekki wzrost postawy samoocennej dzieci (z 14,73 po I klasie do 20,08; jednak po klasie III ponowny spadek do rangi 14,72).

Zdecydowanie lepsze wyniki w postawie samoocennej dzieci z klasy eksperymentalnej zostały utrzymane przez cały okres prowadzenia badania, możemy stwierdzić, że jedną z uwarunkowań tej tendencji był realizowany model NSE. W grupie kontrolnej, gdzie nie prowadzono modelu dzieci pozostały na niskim obszarze samooceny.

W szkole z średniego miasta brak jest różnic istotnych statystycznie, choć w zmiennej „samoocena” wartości rangowe po trzech latach realizacji modelu NSE są wyższe dla grupy eksperymentalnej (ranga grupy eksperymentalnej: 18,50, a grupy kontrolnej: 13,50, a istotność dokładna 0,12 wskazująca na możliwą tendencję wzrostową w zmiennej „samoocena” w grupie eksperymentalnej). Po roku prowadzenia modelu NSE średnia ranga w grupie eksperymentalnej w małej miejscowości była wyższa niż w grupie kontrolnej (16,64/12,36) przy istotności (0,18), co mogłoby świadczyć o zarysowującej się tendencji wzrostowej w postawie „samoocena” w grupie eksperymentalnej. Jednak po turze III badań (2017 r.) obserwujemy zupełne odwrócenie tej tendencji, lepszy wynik osiąga grupa kontrolna i jest to różnica istotna statystycznie (0,00). Warto wspomnieć, że w klasie eksperymentalnej w tym okresie pojawiła się zmienna zakłócająca o dużej mocy – zmiana nauczyciela prowadzącego tę klasę od klasy I, projekt NSE nie był realizowany przez pół roku. Po klasie III (IV tura badań), po przeszkoleniu nowego nauczyciela i ponownym włączeniu modelu NSE na ostatnie pół roku jego realizacji obraz zmiennej „samoocena” znów uległ zmianie. Średnia ranga dla grupy eksperymentalnej wzrosła prawie dwukrotnie z badań z poprzedniego roku (z 8,67 do 12,63) a w grupie kontrolnej obniżyła się (z 16,33 do 10,15). Różnica po zakończeniu realizacji modelu NSE nie była istotna statystycznie (0,24), ale cieszy fakt wzrostu parametrów tej zmiennej po ponownym wprowadzeniu modelu i zastanawia gwałtowny spadek samooceny dzieci po zmianie nauczyciela i braku realizacji projektu przez pół roku.

Zmienna „pozytywne myślenie”

- 1) **Wyniki badanej zmiennej napawają nadzieją na pozytywny wpływ modelu NSE na pozytywne myślenie u dzieci.** Wyniki badań na początku przed realizacją modelu nie wskazywały

na różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną. Po drugim roku prowadzenia warsztatów plastycznych NSE pojawiła się istotna statystycznie różnica pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną na rzecz wyższych wyników w zmiennej „nadzieja podstawowa” w grupie eksperymentalnej (0,05). Lepsze wyniki dla tej zmiennej grupy eksperymentalne osiągnęły także po zakończeniu projektu w 2018 roku (0,01) i były one istotne statystycznie.

- 2) Największy wzrost „nadziei podstawowej” przypada na drugi rok nauki szkolnej dzieci i jak zauważamy – dotyczy zarówno grupy kontrolnej jak i eksperymentalnej dziewcząt, co może świadczyć o spełnieniu roli szkoły w rozwijaniu pozytywnego myślenia u badanych dzieci. W grupie eksperymentalnej wzrost ten utrzymuje się jednak do końca badań (średnia ranga: 30,66), natomiast spada w ostatnim roku prowadzonych badań w omawianej grupie kontrolnej dziewcząt ze średniej rangi 29,33 na 24,10. Możemy zatem zaryzykować stwierdzenie, że realizacja modelu NSE wpływa na stabilizację pozytywnego myślenia w grupie eksperymentalnej dziewcząt.
- 3) Biorąc pod uwagę lepsze wyniki w zmiennej „nadzieja podstawowa” u chłopców już na początku badań, nie możemy mówić o bezpośrednim wpływie modelu NSE na kształtowanie pozytywnego myślenia, możemy jednak, podobnie jak u dziewcząt, twierdzić, że model stabilizuje pozytywne myślenie dzieci, różnice istotne statystycznie są widoczne w toku trwania modelu NSE i utrzymana jest tendencja do zmian w eksperymentalnej grupie chłopców.
- 4) Model NSE mógł wpłynąć na **widoczną stabilizację w pozytywnym myśleniu w grupie eksperymentalnej** z dużego miasta. Wyniki we wszystkich turach badań są istotne statystycznie i wskazują na większą nadzieję podstawową w grupie eksperymentalnej. Możemy jednak mówić o wpływie modelu na stabilizację tego wyniku, bowiem grupa eksperymentalna już w turze I osiągnęła lepsze wyniki w zmiennej „nadzieja”.
- 5) W szkole z średniego miasta nie wykazano różnic istotnych statystycznie w zmiennej „nadzieja podstawowa”. Przypomnieć jednak należy o zmiennej opisywanej przez nauczyciela prowadzącego, nieobecności chłopców zainteresowanych sportem na wszystkich warsztatach plastycznych, co mogło być bezpośrednią zmienną zakłócającą realizację modelu.
- 6) W szkole w małej miejscowości w początkowej fazie prowadzenia modelu nie widzimy różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną w zmiennej „nadzieja podstawowa”. Jednak w ostatniej turze badań (2018 r.) po, jak przypominę, ponownym wdrożeniu modelu NSE ze względu na przerwę w realizacji związaną ze zmianą wychowawcy klasy wynik ten okazał się korzystniejszy dla grupy eksperymentalnej i stał się istotny statystycznie (0,049). To kolejna opisywana zmienna, której obraz w tej szkole uzyskuje obraz istotności statystycznej na rzecz grupy eksperymentalnej po ponownym włączeniu modelu i jego realizacji przez kolejnego, przeszkolonego nauczyciela.

4.3. Wpływ realizacji modelu NSE na umiejętność podejmowania decyzji u dzieci

Zmienne zależne badane w zakresie podejmowania decyzji u dzieci w młodszym wieku szkolnym to: krytyczne i twórcze myślenie oraz przekonanie o skuteczności działania dzieci. Przedstawiono je, obrazując zmieniające się ich parametry w poszczególnych turach badań w latach 2015, 2016, 2017 i 2018, zarówno u grup kontrolnych jak i eksperymentalnych.

4.3.1. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test SPTO⁹³)

Użyta do badań skala SPTO autorstwa K. Krasoń określa cechy motywacji i postaw twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jak pisze autorka skali, „aktywność twórcza – na co wskazują badania – wynika z równoległego działania składników psychospołecznych. Wychowanie, będące jednym z tych składników, ma wpływ na nią, przyczyniać się może do jej uruchamiania i optymalizowania. Pracując nad twórczymi możliwościami dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczynimy się do ukształtowania postawy twórczej...”⁹⁴.

Obok postawy twórczej (rozumianej tu jako rezultat przekonań, emocji i zachowań dziecka) wynikających z doświadczeń nabytych w trakcie życia bezpośrednich i pośrednich, przekazywanych przez innych bliskich, ważną staje się także motywacja. Prowadzi ona, bowiem do kontaktu z tworzeniem, rozwija i daje poczucie samopoznania⁹⁵. Skala ta określa zatem, biorąc pod uwagę ogół stenów poziom postawy twórczej dzieci i cechy ich motywacji do myślenia twórczego.

4.3.1.1. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Poniżej zostanie przedstawiony wynik ogólny postawy twórczej/odtwórczej w obrazie grup kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) – łącznie wszystkie badane dzieci, przez wszystkie cztery tury badań (w latach 2015–2018). Wyniki zostaną przedstawione za pomocą testu parametrycznego tWelcha⁹⁶ oraz testu nieparametrycznego Manna-Whitneya⁹⁷.

Tabela nr 72: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Postawa twórcza
1.00	N	59
	Średnia	8.71
	Błąd standardowy	2.526
	Mediana	9.00
	Minimum	0
	Maksimum	16

⁹³ K. Krasoń, M. Meiser, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik do testu w wer. ji dla szkoły podstawowej klas 1–3, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

⁹⁴ Ibidem, s. 17.

⁹⁵ Szerzej: ibidem.

⁹⁶ To co wskazuje na istotną różnicę w testach parametrycznych typu tWelcha, to nie tylko istotność (dwustronna), ale przede wszystkim przedział ufności dla metody bootstrap (ostatnie 2 kolumny).

⁹⁷ Czasami test nieparametryczny wykaże istotną różnicę, gdy parametryczny tego nie zrobi, warto zatem przejrzeć się wynikom obu testów dokładniej.

2.00	N	52
	Średnia	9.60
	Błąd standardowy	2.444
	Mediana	10.00
	Minimum	4
	Maksimum	15

Tabela nr 73: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa twórcza	-1.873	108.038	.064	-.884	.472	-1.837	.086

Tabela nr 74: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Postawa twórcza	1.00	59	49.85	2941.00	1171.000	-2.170	.030
	2.00	52	62.98	3275.00			

Na początku badań (2015 r.) Test tWelcha nie wykazał różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną, Test Manna-Whitneya wskazał jednak na różnicę istotną na rzecz wyższej postawy twórczej w grupie dzieci z grup eksperymentalnych (istotność asymptotyczna 0,03).

Tabela nr 75: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

	Grupa	postawa
1.00	N	59
	Średnia	9.81
	Błąd standardowy	2.177
	Mediana	10.00
	Minimum	6
	Maksimum	16

Grupa		postawa
2.00	N	52
	Średnia	9.13
	Błąd standardowy	1.826
	Mediana	9.00
	Minimum	6
	Maksimum	15

Tabela nr 76: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa twórcza	1.786	108.748	.077	.679	.380	-.096	1.462

Tabela nr 77: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Postawa twórcza	1.00	59	61.00	3599.00	1239.000	-1.767	.077
	2.00	52	50.33	2617.00			

Po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) zarówno użyty do badań test parametryczny, jak i nieparametryczny nie wykazał różnic istotnych statystycznie. Różnice w rangach pokazują, co ciekawe i niezgodne z hipotezą badawczą, tendencję rozwoju postawy twórczej w grupie kontrolnej w porównaniu z grupą eksperymentalną.

Tabela nr 78: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Postawa
1.00	N	55
	Średnia	10.38
	Błąd standardowy	2.273
	Mediana	11.00
	Minimum	5
	Maksimum	15

2.00	N	50
	Średnia	10.58
	Błąd standardowy	2.556
	Mediana	11.00
	Minimum	1
	Maksimum	14

Tabela nr 79: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa twórcza	-.418	98.553	.677	-.198	.474	-1.080	.723

Tabela nr 80: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Postawa twórcza	1.00	55	50.83	2795.50	1255.500	-.774	.439
	2.00	50	55.39	2769.50			

Oba testy tWelcha oraz Manna-Whitneya w turze III badań w 2017 roku, po dwóch latach trwania modelu NSE, nie pokazały różnic istotnych statystycznie.

Tabela nr 81: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

	Grupa	Postawa
1.00	N	46
	Średnia	9.63
	Błąd standardowy	2.322
	Mediana	10.00
	Minimum	5
	Maksimum	15
2.00	N	45
	Średnia	10.80
	Błąd standardowy	3.231
	Mediana	10.00
	Minimum	2
	Maksimum	16

Tabela nr 82: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa twórcza	-1.979	79.795	.051	-1.170	.591	-2.220	.063

Tabela nr 83: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Postawa twórcza	1.00	46	40.23	1850.50	769.500	-2.123	.034
	2.00	45	51.90	2335.50			

Ciekawe wyniki pojawiły się po turze IV badań w 2018 roku, czyli po trzech latach trwania modelu NSE. Test parametryczny tWelcha ukazał tendencję zmian na rzecz postawy twórczej o wyższych wskazaniach dla grupy eksperymentalnej niż dla grupy kontrolnej. Istotność dwustronna wynosiła 0,05.

Zmiana istotna statystycznie w grupie eksperymentalnej pojawiła się w Teście nieparametrycznym Manna-Whitneya. Istotność asymptotyczna (dwustronna) wynosiła 0,034. Różnica pomiędzy rangami w zmiennej „postawa twórcza” wynosiła 40,23/51,90 – wyższe wyniki osiągnęły dzieci w grupach eksperymentalnych.

Bardzo ciekawe dane ukazała analiza wyników testu SPTO (klasy I). W hipotezie nr 3 zakładano bowiem, że zmienna niezależna – innowacyjny program edukacji plastycznej, specjalnie dobrane techniki plastyczne oraz sposób realizacji warsztatów w sposób znaczący wpłyną na wzrost postawy twórczej w grupach eksperymentalnych. Tymczasem w pierwszym okresie realizacji modelu NSE (po roku realizacji) w klasach eksperymentalnych zaobserwowaliśmy spadek tej postawy. Nie są to różnice istotne statystycznie, ale biorąc pod uwagę średnią rangę zarysowuje się najpierw tendencja spadkowa tej postawy (1 grupa kontrolna – 61,00/2, grupa eksperymentalna – 50,33 – 2016 r.; następnie niemal wyrównanie wyników (1 grupa kontrolna – 50,83/2, grupa eksperymentalna – 55,39 – 2017 r.), aby w ostatnim trzecim roku realizacji modelu (2018 r.) uzyskać istotność statystyczną w Teście Manna-Whitneya (0,03) i tendencję do zmiany w Teście tWelcha (0,051) – rangi 1 grupa kontrolna 40,23; 2 grupa eksperymentalna 51,90) na rzecz wyższych stonów postawy twórczej w grupach eksperymentalnych. Zdaniem autorki badań sytuacja ta wynikała z faktu silnego, jak się okaże w następnym podrozdziale, wpływu modelu na zmienną „współpracy” i „integracji zespołu”, co zapewne wiązało się z przyjęciem w pierwszym okresie pobytu w szkole wspólnych zasad funkcjonowania. To z kolei stanowiło podstawę działań nauczycieli i dzieci, postawa twórcza ukazała się dopiero w późniejszym okresie funkcjonowania modelu w klasach eksperymentalnych.

4.3.1.2. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Nie zauważono różnic statystycznych w zmiennej „postawa twórcza” pomiędzy grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi w grupie dziewcząt, natomiast zauważono różnice u chłopców. Poniżej zostaną przedstawione cztery tabele obrazujące te zmiany pomiędzy latami 2015–2018.

Tabela nr 84: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	27	19.43	524.50
	2.00	21	31.02	651.50
	Ogółem	48		
U Manna-Whitneya				
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Postawa twórcza	146.500	-2.874	.003	

Różnica istotna statystycznie (0,003) w zmiennej postawa twórcza wg Testu Manna-Whitneya na rzecz grupy eksperymentalnej chłopców ukazała się już na początku badań w 2015 roku. Chłopcy z grup eksperymentalnych w pierwszych badaniach osiągnęli wyniki wskazujące na wyższy wynik w postawie twórczej niż chłopcy z grup kontrolnych.

Tabela nr 85: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	27	27.44	741.00
	2.00	21	20.71	435.00
	Ogółem	48		
U Manna-Whitneya				
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Postawa twórcza	204.000	-1.678	.094	

Po roku realizacji modelu NSE wskazano na brak istotności różnic, co ciekawe jak przy wynikach całej grupy pojawiła się tendencja do wzrostu postawy twórczej w grupie chłopców z grup kontrolnych, a tendencja malejąca w stosunku do twórczości w grupach eksperymentalnych obserwowana w średnich rangach (1 grupa kontrolna chłopców 27,44/2 grupa eksperymentalna chłopców 20,77).

Tabela nr 86: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	26	21.38	556.00
	2.00	20	26.25	525.00
	Ogółem	46		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza	205.000	-1.230	.224

Brak istotności statystycznej różnic w turze III badań (po dwóch latach trwania modelu NSE – 2017 r.), ale w średnich rang zauważono wzrost postawy twórczej powrotnie u chłopców z grup eksperymentalnych (1 grupa kontrolna chłopców 21,38/ 2 grupa eksperymentalna chłopców 26,25).

Tabela nr 87: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	20	13.55	271.00
	2.00	17	25.41	432.00
	Ogółem	37		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa	61.000	-3.349	.001

Po turze IV badań (2018 r.) pojawiają się ponownie jak na początku różnice statystycznie istotne (0.001), w grupie chłopców z grup eksperymentalnych postawa twórcza ponownie jest wyższa, obserwujemy to także w obrazie rang: (1 grupa kontrolna chłopców 13,55/2 grupa eksperymentalna chłopców 25,41).

Spadek wyników zmiennej „postawa twórcza” po pierwszym roku realizacji modelu NSE jest związany szczególnie ze spadkiem tych wyników w grupie badanych chłopców z grup eksperymentalnych, u dziewcząt bowiem nie wystąpiły zmiany istotnie statystycznie. Biorąc pod uwagę cechy rozwoju społecznego chłopców i dziewcząt w młodszym wieku szkolnym, zwrócić należy uwagę na fakt, iż to właśnie chłopcy w tym okresie potrzebują zasadniczo większej uwagi w działaniach szkoły i nauczyciela zmierzających do integracji zespołu klasowego, nauki współpracy, pracy w grupach, dzielenia odpowiedzialności. Inne działania podejmowane w modelu NSE spowodowały poprawę tej zmiennej (współpraca), w kolejności pierwszej (o czym w kolejnym podrozdziale), a później dopiero po dwóch latach realizacji model wpłynął na utrzymanie i nawet poprawienie wyników postawy twórczej w grupie szczególnie chłopców z grup eksperymentalnych.

4.3.1.3. Krytyczne i twórcze myślenie u dzieci – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Wyniki badań z dwóch szkół potwierdziły podobną tendencję zmian w zmiennej „postawa twórcza” dzieci a oddziaływanie modelu NSE – jak ta opisana w powyższym podrozdziale.

W szkole z dużego miasta grupa eksperymentalna na początku badań była grupą wykazującą wyższe wyniki w zmiennej – „postawa twórcza”. Różnica pomiędzy grupami była istotna statystycznie i wynosiła 0,005.

Tabela nr 88: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	26	19.69	512.00
	2.00	23	31.00	713.00
	Ogółem	49		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		161.000	-2.796	.005

Po roku realizacji modelu NSE pojawiła się tendencja odwrotna, jak wskazują rangi to grupa kontrolna wykazywała wyższe wyniki w postawie twórczej niż grupa eksperymentalna. Wynik nie był istotny statystycznie.

Tabela nr 89: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	26	27.12	705.00
	2.00	24	23.75	570.00
	Ogółem	50		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		270.000	-.827	.414

Po dwóch latach trwania modelu NSE wyniki postawy twórczej w obu grupach prawie wyrównały się, biorąc pod uwagę średnią rang grup (1 grupa kontrolna: 24,50; 2 grupa eksperymentalna 25,52). Był to jednak wynik nieistotny statystycznie.

Tabela nr 90: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	25	24.50	612.50
	2.00	24	25.52	612.50
	Ogółem	49		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		287.500	-.255	.806

Ciekawy wynik pojawił się po trzech latach realizacji modelu NSE, postawa twórcza była zdecydowanie wyższa w grupie eksperymentalnej klasy z dużego miasta – i jest to już wynik istotny statystycznie (0,002).

Tabela nr 91: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	18	14.22	256.00
	2.00	21	24.95	524.00
	Ogółem	39		
U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Postawa twórcza	85.000	-2.961	.002	

Poniżej przedstawię wyniki dotyczące szkoły średniego miasta. W początkowej fazie brak istotnych różnic w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w kwestii postaw twórczych badanych testem PTiO.

Tabela nr 92: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	19	17.34	329.50
	2.00	15	17.70	265.50
	Ogółem	34		
U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Postawa twórcza	139.500	-.106	.923	

Po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) w szkole z średniego miasta, podobnie jak w szkole z dużego miasta, nie zauważono różnic statystycznych pomiędzy grupami eksperymentalną i kontrolną. W wynikach rangowych postawa twórcza była nieznacznie wyższa u dzieci z grupy kontrolnej (1 grupa kontrolna: 18,34; 2 grupa eksperymentalna 15,18).

Tabela nr 93: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	19	18.34	348.50
	2.00	14	15.18	212.50
	Ogółem	33		
U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Postawa twórcza	107.500	-.942	.358	

Po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) nie zauważono różnic statystycznych pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną, choć rangi wskazują nieznacznie na wyższy wynik tym razem grupy eksperymentalnej.

Tabela nr 94: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	18	15.14	272.50
	2.00	14	18.25	255.50
	Ogółem	32		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		101.500	-.958	.348

Po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) w szkole z średniego miasta tendencja rang utrzymała się, lepsze wyniki rangowo osiągnęły w zmiennej „postawa twórcza” dzieci z klasy eksperymentalnej (1 grupa kontrolna: 14,58; 2 grupa eksperymentalna 16,88), nie jest to jednak wynik statystycznie istotny.

Tabela nr 95: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	18	14.58	262.50
	2.00	12	16.88	202.50
	Ogółem	30		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		91.500	-.706	.493

W trzeciej badanej szkole małej miejscowości na początku badań w 2015 roku nie wskazano na różnice statystyczne w grupach kontrolna i eksperymentalna.

Tabela nr 96: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	14	13.50	189.00
	2.00	14	15.50	217.00
	Ogółem	28		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		84.000	-.656	.517

Podobnie jak w poprzednio opisywanych szkołach po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) zauważono w wynikach wyższe wyniki, biorąc pod uwagę średnią rang w zmiennej „postawa twórcza” w grupie kontrolnej (1 grupa kontrolna: 16,07; 2 grupa eksperymentalna 12,93), nie są to jednak różnice istotne statystycznie.

Tabela nr 97: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	14	16.07	225.00
	2.00	14	12.93	181.00
	Ogółem	28		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		76.000	-1.037	.312

Po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) wyniki pomiędzy grupami wyrównują się, brak zatem różnic istotnych statystycznie.

Tabela nr 98: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	12	12.71	152.50
	2.00	12	12.29	147.50
	Ogółem	24		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		69.500	-.147	.894

Po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) w tej szkole nie zauważamy różnic pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną. Przypomnieć należy, że jest to szkoła, która przez pół roku nie prowadziła modelu ze względu na zmianę nauczyciela prowadzącego. Ta zmienna zakłócająca, podobnie jak w poprzednio opisywanych wynikach badań, mogła i w tym przypadku być powodem innego obrazu wyników w tej konkretnej szkole.

Tabela nr 99: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Postawa twórcza	1.00	10	13.30	133.00
	2.00	12	10.00	120.00
	Ogółem	22		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Postawa twórcza		42.000	-1.200	.239

Biorąc pod uwagę szkoły (z dużego i średniego miasta), w których nie wystąpiła zmienna zakłócająca, wyniki potwierdzają ciekawą, nieprzewidzianą w hipotezie badawczej zależność. Postawa twórcza grup eksperymentalnych – mimo starannie dobranego zestawu technik plastycznych, jakie

w założeniu modelu NSE miały wpłynąć na rozwój twórczego myślenia dzieci – w pierwszych latach realizacji modelu zmniejszyła się, aby wzrosnąć w ostatnim roku wprowadzania modelu do szkół. Najlepiej widoczna jest ta tendencja w szkole z dużego miasta. Dzieci w klasie eksperymentalnej na początku badań uzyskały wyższe wyniki w postawie twórczej i była to różnica istotna statystycznie (0,005), kolejne lata (2016 r.) to obniżenie tej postawy w grupie eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną, wyrównanie wyników (2017 r.) oraz skok wyników w zmiennej „postawa twórcza” w grupie eksperymentalnej i nawet polepszenie wyniku wyjściowego z 2015 roku, ostatni wynik był także wynikiem istotnym statystycznie i wynosił (0,002). Podobna tendencja widoczna jest w szkole z średniego miasta, ale dotyczy jedynie średnich rang, ale tym samym potwierdza opisaną wyżej zależność. Przypomnieć należy, że zarówno w szkole z średniego miasta jak i małej miejscowości współlistniejące zmienne zakłócające mogły ukazać opisane zmiany w sposób mniej wyrazisty.

4.3.2. Obraz skuteczności działania w trzyletniej ocenie dzieci – analiza statystyczna (test KNIIS)

W podejmowaniu decyzji niezmiernie ważną rolę odgrywa przekonanie o własnej skuteczności działania. Kształtowanie tego przekonania nabiera szczególnego znaczenia na początku edukacji dziecka w szkole, bowiem jak piszą autorki narzędzia diagnostycznego KNIIS, z którego korzystano w niniejszych badaniach, E. Wysocka i J. Gózdź, aby ocenić tę zmienną: „Umiejętność zrealizowania zadań i wymagań składa się na sukces szkolny, który stanowi podstawę kształtowania się u dziecka przekonania o skuteczności własnych działań i wykształcenia się poczucia pracowitości. W przypadku doznawania porażek kształtuje się poczucie niższości (...). Poza sferą intrapersonalną, niepowodzenia szkolne mogą mieć wyraźny oddźwięk w spadku pozycji w grupie rówieśniczej”⁹⁸.

Przekonanie o własnej skuteczności wpływa zatem na podejmowanie decyzji, samoregulację procesów poznawczych, a w przyszłości reguluje wybory życiowe, dlatego stanowi ważną cechę, którą prezentujemy w niniejszych badaniach eksperymentalnych.

4.3.2.1. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Tabela nr 100: Skuteczność działania w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Skuteczność działania	1.00	59	51.25	3023.50	1253.500	-1.760	.078
	2.00	52	61.39	3192.50			

⁹⁸ E. Wysocka, J. Gózdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*, s. 4; teza o wpływie porażek na poczucie niższości za: T. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 2002.

W początkowym okresie badań nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi, zliczając wszystkie dzieci z badanych placówek łącznie.

Tabela nr 101: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji badań (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Skuteczność działania	1.00	59	50.47	2978.00	1208.000	-2.076	.038
	2.00	52	62.27	3238.00			

Już po roku realizacji modelu NSE zaobserwowano różnicę o istotności asymptotycznej 0,038 pomiędzy grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi, większą skuteczność działania w swoich odpowiedziach ukazały dzieci z grup eksperymentalnych.

Tabela nr 102: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji badań (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Skuteczność działania	1.00	55	47.18	2595.00	1055.000	-2.233	.026
	2.00	50	59.40	2970.00			

Tendencja do pogłębienia się różnicy istotnej asymptotycznie, na rzecz grup eksperymentalnych w zmiennej „skuteczność działania” pojawiła się także w kolejnym roku prowadzenia modelu NSE (2017 r.) i wynosiła 0,026.

Tabela nr 103: Skuteczność działania w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji badań (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Skuteczność działania	1.00	46	40.46	1861.00	780.000	-2.209	.027
	2.00	45	51.67	2325.00			

W opisie Testu Manna-Whitneya obserwujemy w zakresie zmiennej „skuteczność działania”, biorąc pod uwagę trzyletni proces realizacji modelu NSE w badanych placówkach, sukcesywne pogłębianie się różnicy pomiędzy grupami kontrolnymi a eksperymentalnymi. Trzeci rok ukazał podtrzymanie się wyboru przez dzieci z grup eksperymentalnych odpowiedzi w uzupełnianym

teście, świadczących o przeświadczeniu większej skuteczności w działaniu w porównaniu z dziećmi z grup kontrolnych. Różnica dwustronna wynosiła po zakończeniu prowadzenia modelu 0,027.

W pierwszych badaniach z 2015 roku brak jest widocznych różnic statystycznych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

Późniejsze efekty powtórzonych badań z lat 2016, 2017 i 2018 wskazują na istotne statystycznie wyniki na rzecz wyższych – mówiących o przeświadczeniu dzieci z grup eksperymentalnych o swojej większej skuteczności w działaniu. Wizja skuteczności podejmowanych działań w obrazie istotności asymptotycznej (dwustronnej) poprawia się z 0,038 do 0,027.

4.3.2.2. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Wybory odpowiedzi dziewczynek z grup kontrolnych i eksperymentalnych mówiące o przeświadczeniu o swojej skuteczności działania, były wyrównane i nie wskazywały na różnice istotne statystycznie. Różnice pomiędzy grupami pojawiły się natomiast u chłopców.

Tabela nr 104: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	27	19.31	521.50
	2.00	21	31.17	654.50
	Ogółem	48		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania		143.500	-3.140	.001

Zmienna „skuteczność działania” od początku prowadzenia badań (2015 r.) różnicowała chłopców z grup kontrolnych i eksperymentalnych, różnica dwustronna wynosiła 0,001, przy średnich rangach: 19,31 – grupa kontrolna chłopców; 31,17 grupa eksperymentalna chłopców.

Tabela nr 105: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji badań w 2016 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	27	21.78	588.00
	2.00	21	28.00	588.00
	Ogółem	48		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania		210.000	-1.630	.100

Po roku realizacji modelu NSE wyniki utrzymały się w tendencji określonej w roku pierwszym, ale różnica pomiędzy grupami nie była istotna statystycznie (0,10).

Tabela nr 106: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji badań w 2017 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	26	19.12	497.00
	2.00	20	29.20	584.00
	Ogółem	46		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania		146.000	-2.752	.006

W 2017 roku, po dwóch latach trwania eksperymentu, swoją lepszą skuteczność działania ponownie określili chłopcy z grup eksperymentalnych. Różnica ta była istotna statystycznie i wynosiła 0,006.

Tabela nr 107: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji badań w 2018 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	20	12.90	258.00
	2.00	17	26.18	445.00
	Ogółem	37		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania		48.000	-4.146	.000

Wynik ukazujący zmienną „skuteczność działania”, uzyskany na początku badań w 2015 roku ewoluował, pozostał jednak przez cały czas trwania badań w tendencji wyższej w grupach eksperymentalnych, aby w finale badań pogłębić różnicę statystyczną pomiędzy grupami chłopców: kontrolne/eksperymentalne do wyniku 0,000, na rzecz wyższych wyników w grupach eksperymentalnych.

Biorąc pod uwagę zmienną „skuteczność działania”, nie zauważono zmian istotnych statystycznie w grupie dziewczynek. Zmiany takie zauważono w badanych grupach chłopców. Wprawdzie wyniki istotne statystycznie na rzecz grupy eksperymentalnej chłopców widoczne były już na początku badań w 2015 roku (0,001), ale można przypuszczać, iż skutek realizacji modelu skuteczność działania w przekonaniach chłopców z grup eksperymentalnych nie tylko utrzymała się, ale także szczególnie w ostatniej turze badań poprawiła się (0,000).

4.3.2.3. Skuteczność działania – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Grupa dzieci ze szkoły z dużego miasta, z grupy eksperymentalnej od początku prowadzonych badań w zmiennej „skuteczność działania” wykazywała wyższe wyniki, różnice te były istotne statystycznie (0,000). W tym przypadku mogliśmy obserwować nie tyle wpływ modelu NSE

na zmianę w obserwowanej zmiennej, co raczej utrzymanie tego wyniku, przy jednoczesnej obserwacji wyników w grupie kontrolnej.

Tabela nr 108: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	26	16.31	424.00
	2.00	23	34.83	801.00
	Ogółem	49		
	U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania	73.000		-5.006	.000

Po roku realizacji działań eksperymentalnych różnice pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną nie zmieniły się, wciąż przeświadczenie o lepszej skuteczności działania wykazywała grupa eksperymentalna (0,003). Jednak biorąc pod uwagę średnią rang, wskazywała ona na wzrost przeświadczenia o własnej skuteczności działania w grupie kontrolnej (z 16,31 do 20,10), a lekki spadek w grupie eksperymentalnej (z 34,83 do 31,35).

Tabela nr 109: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	26	20.10	522.50
	2.00	24	31.35	752.50
	Ogółem	50		
	U Manna-Whitneya		Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania	171.500		-2.969	.003

Po dwóch latach trwania modelu NSE różnica istotna statystycznie została nadal zachowana na rzecz wyższych wyników w badanej zmiennej dla grupy eksperymentalnej (0,001). Na podstawie średnich rang zauważamy zmniejszenie się skuteczności w grupie kontrolnej i niewielkie jej zwiększenie w grupie eksperymentalnej.

Tabela nr 110: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	25	18.62	465.50
	2.00	24	31.65	759.50
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania	140.500	-3.416	.001

Po trzech latach realizacji działań eksperymentalnych różnice pozostały widoczne na poziomie istotności dokładnej (0,009).

Tabela nr 111: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	18	15.31	275.50
	2.00	21	24.02	504.50
	Ogółem	39		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania	104.500	-2.637	.009

W szkole z średniego miasta nie widać zmian istotnych statystycznie w zmiennej „skuteczność działania”.

Natomiast w szkole z małej miejscowości zmiany możemy zaobserwować od drugiej tury prowadzonych badań (2016 r.), bowiem dzieci w I klasie, w wieku 6 lat były zbyt małe, aby uzupełnić wymagający czasu test KNIIS.

W początkowej fazie realizacji badań w małej miejscowości nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie, średnie rang w opisie Manna-Whitneya ukazują jednak, że grupą prezentującą lepsze wyniki w zmiennej skuteczność działania jest grupa kontrolna (1 – grupa kontrolna 16,11; 2 – grupa eksperymentalna 12,89).

Tabela nr 112: Skuteczność działania w małej miejscowości w początkowej fazie realizacji badań – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	14	16.11	225.50
	2.00	14	12.89	180.50
	Ogółem	28		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Skuteczność działania	75.500	-1.141	.338

W turze III badań w 2017 roku nadal wyższe wyniki uzyskiwały dzieci z grupy kontrolnej i były to wyniki bliskie istotności statystycznej (0,051). Przypomnieć w tym miejscu należy, że był to czas zmiany nauczyciela prowadzącego grupę eksperymentalną. W projekcie pojawiła się przerwa spowodowana czasem koniecznym na szkolenie nowego wychowawcy.

Tabela nr 113: Skuteczność działania w szkole z małej miejscowości – po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	12	15.29	183.50
	2.00	12	9.71	116.50
	Ogółem	24		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Skuteczność działania	38.500	-2.210	.051	

Po ponownym wprowadzeniu modelu NSE w ostatnim półroczu 2018 roku, biorąc pod uwagę średnią rang, wyniki odwróciły się – przekonanie o lepszej skuteczności w działaniu uzyskały w opisywanym teście diagnostycznym KNIIS dzieci z grupy eksperymentalnej. Nie był to jednak wynik o istotności statystycznej. Sam jednak fakt odwrócenia tendencji wyborów dzieci z grup kontrolnej i eksperymentalnej – tylko w ostatnim semestrze trwania realizacji modelu NSE, po poprzedniej przerwie wywołanej zmienną pośredniczącą, zakłócającą napawa nadzieją na jego pozytywny wpływ na badaną zmienną.

Tabela nr 114: Skuteczność działania w szkole z małej miejscowości – po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Skuteczność działania	1.00	10	9.55	95.50
	2.00	12	13.13	157.50
	Ogółem	22		
	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)	
Skuteczność działania	40.500	-1.370	.201	

W dużym mieście od początku widoczne jest przekonanie o lepszej skuteczności działania dzieci w grupie eksperymentalnej, pozostaje ona utrzymana przez wszystkie tury badań, różnice te są istotne statystycznie. Co ciekawe, w grupie kontrolnej skuteczność działania, biorąc pod uwagę średnie rang, na początku pobytu dzieci w szkole wzrasta (po roku z 16,31 do 20,10), aby następnie w kolejnych latach zmniejszyć się do wyniku 18,62 a finalnie do 15,31, czyli mniejszego niż na początku prowadzonych badań.

Z kolei w szkole z małego miasta nie obserwujemy zmian istotnych statystycznie, choć w średnich rang widoczna jest tendencja do zmiany w grupie eksperymentalnej, zwłaszcza po turze IV badań w 2018 roku. Tendencja ta odwraca się, początkowo skuteczniejsza w działaniach (ranga: 16,11/12,89) grupa kontrolna (badania z 2016 r.) – po zakończeniu prowadzenia modelu NSE wykazuje wynik słabszy rangowo (9,55) natomiast grupa eksperymentalna nieznacznie, ale wyższy (13,33).

Można zatem wysnuć wniosek o wpływie modelu NSE na stabilizację przekonania dzieci o własnej skuteczności działania.

Wnioski z rozdziału 4.3.

Zmienna: krytyczne i twórcze myślenie u dzieci

- 1) Bardzo ciekawe dane ukazała analiza wyników testu SPTO (klasy I–III). W hipotezie nr 3 zakładano bowiem, że zmienna niezależna – innowacyjny program edukacji plastycznej, specjalnie dobrane techniki plastyczne oraz sposób realizacji warsztatów w sposób znaczący wpłyną na wzrost postawy twórczej w grupach eksperymentalnych. Tymczasem w pierwszym okresie realizacji modelu NSE (po roku realizacji) w klasach eksperymentalnych zaobserwowaliśmy spadek tej postawy, nie są to różnice istotne statystycznie, ale biorąc pod uwagę średnią rang zarysowuje się najpierw tendencja spadkowa tej postawy (1 grupa kontrolna – 61,00; 2 grupa eksperymentalna – 50,33 – 2016 r.); następnie niemal wyrównanie wyników (1 grupa kontrolna – 50,83; 2 grupa eksperymentalna – 55,39 – 2017 r.), aby w ostatnim trzecim roku realizacji modelu (2018 r.) uzyskać istotność statystyczną w Teście Manna-Whitneya (0,03) i tendencję do zmiany w Teście tWelcha (0,051) – (rangi 1 grupa kontrolna 40,23; 2 grupa eksperymentalna 51,90) na rzecz wyższych stenów postawy twórczej w grupach eksperymentalnych. Zdaniem autorki badań sytuacja ta wynikała z faktu silnego, jak się okaże w następnym podrozdziale, wpływu modelu na zmienną współpracy i integracji zespołu, co zapewne wiązało się z przyjęciem w pierwszym okresie pobytu w szkole wspólnych zasad funkcjonowania, co zapewne stanowiło podstawę działań nauczycieli i dzieci, postawa twórcza ukazała się dopiero w późniejszym okresie funkcjonowania modelu w klasach eksperymentalnych.
- 2) Spadek wyników zmiennej postawa twórcza po pierwszym roku realizacji modelu NSE jest związany szczególnie ze spadkiem tych wyników w grupie badanych chłopców z grup eksperymentalnych, u dziewcząt bowiem nie wystąpiły zmiany istotne statystycznie. Biorąc pod uwagę cechy rozwoju społecznego chłopców i dziewcząt w młodszym wieku szkolnym, zwrócić należy uwagę na fakt, iż to właśnie chłopcy w tym okresie potrzebują zasadniczo większej uwagi w działaniach szkoły i nauczyciela zmierzających do integracji zespołu klasowego, nauki współpracy, pracy w grupach, dzielenia odpowiedzialności. Inne działania podejmowane w modelu NSE spowodowały poprawę tej zmiennej (współpraca), w kolejności pierwszej (o czym w kolejnym podrozdziale), a później dopiero po dwóch latach realizacji model wpłynął na utrzymanie i nawet poprawienie wyników postawy twórczej, szczególnie u chłopców z grup eksperymentalnych.
- 3) Biorąc pod uwagę szkoły (z dużego i średniego miasta), w których nie wystąpiła zmienna zakłócająca, wyniki potwierdzają ciekawą, nieprzewidzianą w hipotezie badawczej zależność. Postawa twórcza grup eksperymentalnych – mimo starannie dobranego zestawu technik plastycznych, jakie w założeniu modelu NSE miały wpłynąć na rozwój twórczego myślenia dzieci – w pierwszych latach realizacji modelu zmniejszyła się, aby wzrosnąć w ostatnim roku wprowadzania modelu do szkół. Najlepiej widoczna jest ta tendencja w szkole z dużego miasta. Dzieci w klasie eksperymentalnej na początku badań uzyskały wyższe wyniki w postawie twórczej i była to różnica istotna statystycznie (0,005). Kolejne lata (2016 r.) to obniżenie tej postawy w grupie eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną, wyrównanie wyników (2017 r.) oraz skok

wyników w zmiennej „postawa twórcza” w grupie eksperymentalnej i nawet polepszenie wyniku wyjściowego z 2015 roku, ostatni wynik był także wynikiem istotnym statystycznie i wynosił (0,002). Podobna tendencja widoczna jest w szkole z średniego miasta, ale dotyczy jedynie średnich rang, ale tym samym potwierdza opisaną wyżej zależność. Przypomnieć należy, że zarówno w szkole z średniego miasta jak i małej miejscowości współlistniejące zmienne zakłócające mogły ukazać opisane zmiany w sposób mniej wyrazisty.

Zmienna: skuteczność działania dzieci

1) W pierwszych badaniach z 2015 roku brak jest widocznych różnic statystycznych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

Późniejsze wyniki powtórzonych badań z lat 2016, 2017 i 2018 wskazują na istotne statystycznie wyniki na rzecz wyższych wyników – świadczących o przeświadczeniu dzieci z grup eksperymentalnych o swojej wyższej skuteczności w działaniu. Wizja skuteczności podejmowanych działań w obrazie istotności asymptotycznej (dwustronnej) poprawia się z 0,038 do 0,027.

2) Biorąc pod uwagę zmienną skuteczność działania, nie zauważono zmian istotnych statystycznie w grupie dziewczynek. Zmiany takie zauważono w badanych grupach chłopców. Wprawdzie wyniki istotne statystycznie na rzecz grupy eksperymentalnej chłopców widoczne były już na początku badań w 2015 roku (0,001), ale można przypuszczać, iż wskutek realizacji modelu skuteczność działania w przekonaniach chłopców z grup eksperymentalnych nie tylko utrzymała się, ale także szczególnie w ostatniej turze badań poprawiła się (0,000).

3) W dużym mieście od początku widoczne jest przekonanie o lepszej skuteczności działania dzieci w grupie eksperymentalnej, pozostaje ona utrzymana przez wszystkie tury badań, różnice te są istotne statystycznie. Co ciekawe, w grupie kontrolnej skuteczność działania, biorąc pod uwagę średnie rang na początku pobytu dzieci w szkole wzrasta (po roku z 16,31 do 20,10), aby następnie w kolejnych latach zmniejszyć się do wyniku 18,62, a finalnie do 15,31, czyli mniejszego niż na początku prowadzonych badań.

Z kolei w szkole z małego miasta nie obserwujemy zmian istotnych statystycznie, choć w średnich rang widoczna jest tendencja do zmiany w grupie eksperymentalnej, zwłaszcza po turze IV badań w 2018 roku. Tendencja ta odwraca się, początkowo skuteczniejsza w działaniach (ranga: 16,11/12,89) grupa kontrolna (badania z 2016 r.) – po zakończeniu prowadzenia modelu NSE wykazuje wyniki słabsze rangowo (9,55) natomiast grupa eksperymentalna nieznacznie, ale wyższe (13,33).

Można zatem wysnuć wniosek o wpływie modelu NSE na stabilizację przekonania dzieci o własnej skuteczności działania.

4.4. Wpływ modelu NSE na umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowaniem stresem u dzieci w trzyletnim obrazie zmian – analiza statystyczna (test „Mały Kosmita”⁹⁹)

Zmienne zależne badane w zakresie umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowaniem stresem u dzieci w młodszym wieku szkolnym to: unik, uleganie i agresja (jako

⁹⁹ I. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania Postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I-III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

strategie negatywne) oraz współpraca w grupie (jako strategia pozytywna). Przedstawiono je, podobnie jak poprzednio opisane zmienne, obrazując zmieniające się ich parametry w poszczególnych turach badań w latach 2015, 2016, 2017 i 2018, zarówno u grup kontrolnych jak i eksperymentalnych.

4.4.1. Samokontrola i radzenie sobie z sytuacjami trudnymi (strategie negatywne)

Użyty do badań kwestionariusz autorstwa Iwony Cicheckiej i Krystyny Pławskiej opiera się na założeniach teoretycznych koncepcji Danuty Boreckiej-Biernat¹⁰⁰ oraz Małgorzaty Cywińskiej¹⁰¹. Strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, jakie opisała D. Borecka-Biernat na podstawie swoich badań: to strategie negatywne i strategia pozytywna-zadaniowa. Te pierwsze w konsekwencji dalszego życia człowieka mają bardzo niekorzystny wpływ na realizację potrzeb i dążeń natury społecznej. Są to: unik, uleganie i agresja. Strategia konstruktywna (współpraca) z kolei polega na aktywnym działaniu, zmierzaniu do rozwiązania sytuacji i jej przezwyciężeniu. U dzieci w wieku 7–10 lat pojawia się wiele nowych sytuacji trudnych, które mogą być źródłem stresu. Autorki kwestionariusza „*Mały Kosmita*” ukazały przedstawienie przyjmowanych rozwiązań tych sytuacji przez dzieci w czterech obszarach: grupa rówieśnicza – adaptacja, nowe normy i nakazy w szkole, rola ucznia i jego obowiązki oraz ocenianie i opiniowanie ucznia przez innych.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że koncepcja warsztatów plastycznych modelu NSE zawiera znaczący element nazwany afirmacją, podczas którego dzieci nie tylko wyszukiwały w swojej pracy pozytywne elementy, ale także oceniały, co należy poprawić i jak to zrobić, były także poddawane ocenie przez nauczyciela i rówieśników. Projekt zakładał także wiele zadań grupowych, które wymagały od dzieci działań inkluzywnych w stosunku do dzieci nieśmiałych, wycofanych. Hipoteza badawcza prowadziła zatem w kierunku myślenia o możliwym pozytywnym wpływie modelu NSE na zadaniową strategię radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w grupach eksperymentalnych, silniej rozwiniętą niż w grupach kontrolnych.

4.4.1.1. Unik, uleganie i agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Na początku badań nie wykazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi w negatywnych strategiach zachowania się dzieci w sytuacjach trudnych: unik, uleganie i agresja, co przedstawiają poniższe tabele, w opisie ogólnym, w Teście parametrycznym tWelcha i Teście nieparametrycznym Manna-Whitneya. Ich obraz przedstawiają trzy poniższe tabele.

¹⁰⁰ D. Borecka-Biernat, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

¹⁰¹ M. Cywińska, *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

Tabela nr 115: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Unik	Agresja		Uleganie
1.00	N	59	59		59
	Średnia	2.49	1.98		8.61
	Błąd standardowy	2.192	2.850		2.697
	Mediana	2.00	1.00		9.00
	Minimum	0	0		3
	Maksimum	7	12		15
2.00	N	52	52		52
	Średnia	2.83	1.33		8.92
	Błąd standardowy	2.549	1.642		2.057
	Mediana	2.00	1.00		9.00
	Minimum	0	0		4
	Maksimum	8	7		13

Tabela nr 116: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Unik	-.738	101.305	.462	-.335	.454	-1.195	.561
Agresja	1.507	94.642	.135	.656	.435	-.189	1.529
Uleganie	-.692	106.867	.491	-.313	.452	-1.230	.583

Tabela nr 117: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Unik	1.00	59	54.86	3237.00	1467.000	-.402	.688
	2.00	52	57.29	2979.00			
Agresja	1.00	59	57.41	3387.00	1451.000	-.512	.609
	2.00	52	54.40	2829.00			
Uleganie	1.00	59	55.06	3248.50	1478.500	-.331	.741
	2.00	52	57.07	2967.50			

Po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) zauważono w Teście parametrycznym tWelcha istotną statystycznie różnicę (istotność dwustronna 0,00) w jednej z negatywnych strategii zachowania się. Była nią agresja, która wzrosła w grupach kontrolnych, natomiast zmalała w grupach eksperymentalnych, przedstawiają to trzy kolejne poniższe tabele. Na tę różnicę istotną statystycznie wskazywał także nieparametryczny Test Manna-Whitneya. Istotność asymptotyczna

wyniosła także 0,00, a średnie rang wynosiły: 1 – grupa kontrolna 69,75; 2 – grupa eksperymentalna 40,39.

Tabela nr 118: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

		Raport				
Grupa		Unik	Agresja	Współpraca	Uleganie	Postawa
1.00	N	59	59	59	59	59
	Średnia	3.12	3.69	9.10	7.76	9.81
	Błąd standardowy	3.206	5.045	4.245	3.282	2.177
	Mediana	2.00	2.00	10.00	9.00	10.00
	Minimum	0	0	0	1	6
	Maksimum	17	18	16	12	16
2.00	N	52	52	52	52	52
	Średnia	2.27	.69	13.25	6.81	9.13
	Błąd standardowy	3.224	1.292	5.343	3.030	1.826
	Mediana	1.00	.00	14.50	6.00	9.00
	Minimum	0	0	0	0	6
	Maksimum	17	6	21	12	15

Tabela nr 119: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Unik	1.389	107.099	.168	.849	.612	-.524	2.153
Agresja	4.410	66.527	.000	3.003	.681	1.907	4.266
Uleganie	1.594	108.755	.114	.955	.599	-.195	2.018

Tabela nr 120: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Unik	1.00	59	61.11	3605.50	1232.500	-1.817	.069
	2.00	52	50.20	2610.50			
Agresja	1.00	59	69.75	4115.50	722.500	-5.041	.000
	2.00	52	40.39	2100.50			
Uleganie	1.00	59	61.04	3601.50	1236.500	-1.768	.077
	2.00	52	50.28	2614.50			

Po drugim roku prowadzenia modelu NSE (2017 r.) zmiany na korzyść grup eksperymentalnych pojawiły się już we wszystkich zmiennych, które obrazowały negatywne strategie rozwiązywania sytuacji trudnych. W Teście parametrycznym tWelcha istotność dwustronna dla zmiennej unik wynosiła: 0,000; dla zmiennej „agresja i uleganie” wynosiła: po równo 0,003. Natomiast w Teście nieparametrycznym Manna-Whitneya poszczególne sposoby strategii negatywnych: unik, agresja, uleganie uzyskały także wynik różnicujący, istotny statystycznie (0,000; 0,009; 0,003) były strategiami częściej wybieranymi przez dzieci z grup kontrolnych. Wyniki obrazują trzy kolejne tabele.

Tabela nr 121: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Unik	Agresja	Uleganie
1.00	N	55	55	55
	Średnia	1.51	2.29	7.87
	Błąd standardowy	1.464	4.241	3.115
	Mediana	1.00	1.00	8.00
	Minimum	0	0	2
	Maksimum	6	20	13
2.00	N	50	50	50
	Średnia	.52	.48	6.10
	Błąd standardowy	.974	.953	2.950
	Mediana	.00	.00	5.00
	Minimum	0	0	1
	Maksimum	5	5	13

Tabela nr 122: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Unik	4.109	94.652	.000	.989	.241	.500	1.457
Agresja	3.082	59.958	.003	1.811	.588	.822	2.989
Uleganie	2.994	102.820	.003	1.773	.592	.592	2.941

Tabela nr 123: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Unik	1.00	55	64.47	3546.00	744.000	-4.324	.000
	2.00	50	40.38	2019.00			

Agresja	1.00	55	59.53	3274.00	1016.000	-2.600	.009
	2.00	50	45.82	2291.00			
Uleganie	1.00	55	61.24	3368.00	922.000	-2.921	.003
	2.00	50	43.94	2197.00			

W ostatniej, turze IV badań (2018 r.) dwie negatywne strategie wyjścia z sytuacji trudnych, stresujących: unik i uleganie nadal częściej wybierały dzieci z grup kontrolnych. Różnice pomiędzy grupami eksperymentalne/kontrolne były istotne statystycznie zarówno w Teście parametrycznym tWelcha (i wynosiły dla uniku: 0,007 i dla ulegania: 0,006) jak i w Teście nieparametrycznym Manna-Whitneya (i wynosiły dla uniku: 0,002 i dla ulegania: 0,011). Natomiast ostatnia z negatywnych strategii „agresja” w ostatniej turze badań, po trzech latach prowadzenia modelu NSE nadal częściej wybierana była przez dzieci w grup kontrolnych, wskazywały na to średnie rang (49,49/42,43) w Teście Manna-Whitneya. Jednak w Teście tWelcha różnice pomiędzy wyborami dzieci z grup kontrolne/eksperymentalne nie uzyskały istotności statystycznej, a w Teście Manna-Whitneya wskazywały na tendencję do zmian (0,141). Powyższe informacje szczegółowo opisują poniższe trzy tabele.

Biorąc zatem pod uwagę odpowiedzi wszystkich dzieci z klas kontrolnych i eksperymentalnych, można wysnuć wniosek, iż model wpływał przez wszystkie lata jego prowadzenia (2016, 2017, 2018) w grupach eksperymentalnych na wybór strategii pozytywnej w zamian strategii negatywnych: unik, uleganie, agresja. Szczególnie jest to widoczne w wynikach Testu tWelcha i Manna-Whitneya w zmiennej „unik i uleganie” – strategiach częściej wybieranych jako rozwiązanie sytuacji trudnej w grupach kontrolnych (różnice istotne statystycznie). W początkowych latach prowadzenia modelu NSE wynik istotny statystycznie dotyczył także zmiennej: agresja, jednak wyniki uzyskane w trzecim roku badań wskazywały na tendencję zmian, ale nie były istotne statystycznie. Wyjaśnienie tego faktu postaramy się odszukać w analizie zmiennych niezależnych, metryczkowych, jakie przedstawione zostaną w kolejnych dwóch podrozdziałach.

Tabela nr 124: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Raport						
Grupa		Unik	Agresja	Współpraca	Uleganie	Postawa
1.00	N	46	46	46	46	46
	Średnia	1.87	2.00	11.87	7.70	9.63
	Błąd standardowy	1.614	3.419	3.757	2.772	2.322
	Mediana	1.50	.00	13.00	7.00	10.00
	Minimum	0	0	2	1	5
	Maksimum	6	12	17	14	15
2.00	N	45	45	45	45	45
	Średnia	.98	1.16	15.47	6.09	10.80
	Błąd standardowy	1.469	2.730	4.148	2.636	3.231
	Mediana	.00	.00	16.00	6.00	10.00
	Minimum	0	0	3	1	2
	Maksimum	5	11	22	12	16

Tabela nr 125: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Unik	2.757	88.547	.007	.892	.323	.270	1.509
Agresja	1.303	85.589	.196	.844	.648	-.463	2.127
Uleganie	2.834	88.930	.006	1.607	.567	.460	2.640

Tabela nr 126: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Unik	1.00	46	54.34	2499.50	651.500	-3.171	.002
	2.00	45	37.48	1686.50			
Agresja	1.00	46	49.49	2276.50	874.500	-1.471	.141
	2.00	45	42.43	1909.50			
Uleganie	1.00	46	52.87	2432.00	719.000	-2.531	.011
	2.00	45	38.98	1754.00			

4.4.1.2. Unik, uleganie i agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

Poniższe informacje ukazą zmieniające się w perspektywie trzech lat odpowiedzi dziewczynek z grup (1) kontrolne i (2) eksperymentalne – dotyczące sposobów ich reakcji na sytuacje trudne zarówno w szkole jak i w grupie rówieśniczej.

W pierwszych badaniach (2015 r.) nie wykazano różnic statystycznie istotnych dla grup dziewcząt z grup kontrolnych i eksperymentalnych w wyborze strategii negatywnych „unik, uleganie, agresja”.

Tabela nr 127: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

	Rangi			
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	10	12.45	124.50
	2.00	12	10.71	128.50
	Ogółem	22		
Agresja	1.00	10	12.10	121.00
	2.00	12	11.00	132.00
	Ogółem	22		
Uleganie	1.00	10	10.35	103.50
	2.00	12	12.46	149.50
	Ogółem	22		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	387.000	-1.521	.130
Agresja	428.000	-.981	.330
Uleganie	476.000	-.277	.786

Po roku działań prowadzonych w klasach eksperymentalnych związanych z modelem NSE zauważono, że dziewczęta z tych klas zmieniły wybór sposobów reakcji na sytuację trudną. Dziewczęta z klas eksperymentalnych zdecydowanie częściej wybierały strategię pozytywną od strategii negatywnych w porównaniu do swoich rówieśniczek z grup kontrolnych. Różnice te były – istotne statystycznie – w strategii „agresja” (0,003) i „uleganie” (0,007), nie wykazano tych różnic w zmiennej „unik”. Tendencję tę obrazuje poniższa tabela.

Tabela nr 128: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	32	30.58	978.50
	2.00	31	33.47	1037.50
	Ogółem	63		
Agresja	1.00	32	38.16	1221.00
	2.00	31	25.65	795.00
	Ogółem	63		
Uleganie	1.00	32	38.03	1217.00
	2.00	31	25.77	799.00
	Ogółem	63		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	450.500	-.641	.526
Agresja	299.000	-2.922	.003
Uleganie	303.000	-2.676	.007

Po dwóch latach edukacyjnych działań eksperymentalnych (2017 r.), różnice istotne statystycznie na rzecz mniejszych wyborów strategii negatywnych w grupach dziewcząt z klas eksperymentalnych pojawiły się w zmiennych unik (0,017) i uleganie (0,010). Nie odnotowano różnic w zmiennej „agresja” obserwowanych rok wcześniej.

Tabela nr 129: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	29	34.93	1013.00
	2.00	30	25.23	757.00
	Ogółem	59		

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Agresja	1.00	29	31.14	903.00
	2.00	30	28.90	867.00
	Ogółem	59		
Uleganie	1.00	29	35.76	1037.00
	2.00	30	24.43	733.00
	Ogółem	59		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	292.000	-2.362	.017
Agresja	402.000	-.599	.541
Uleganie	268.000	-2.546	.010

W badaniach z 2018 roku, w grupach kontrolnych i eksperymentalnych dziewcząt odnotowano trwającą przez wszystkie tury badań różnicę istotną statystycznie dla zmiennej „uleganie” (0,015). W pozostałych zmiennych (strategii negatywnych: unik, agresja) u dziewcząt nie odnotowano różnic istotnych statystycznie. Przedstawia tę sytuację poniższa tabela.

Tabela nr 130: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	26	29.94	778.50
	2.00	28	25.23	706.50
	Ogółem	54		
Agresja	1.00	26	27.04	703.00
	2.00	28	27.93	782.00
	Ogółem	54		
Uleganie	1.00	26	32.81	853.00
	2.00	28	22.57	632.00
	Ogółem	54		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	300.500	-1.151	.254
Agresja	352.000	-.259	.804
Uleganie	226.000	-2.423	.015

Kolejne cztery tabele przedstawiają wyniki badań dotyczące wyborów dokonanych przez chłopców z grup kontrolne/eksperymentalne w poszczególnych latach prowadzonych badań. W 2015 roku nie wykazano różnic istotnych statystycznie dla obu badanych grup chłopców. Wyniki na to wskazujące obrazuje poniższa tabela.

Tabela nr 131: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	27	26.91	726.50
	2.00	21	21.40	449.50
	Ogółem	48		
Agresja	1.00	27	27.50	742.50
	2.00	21	20.64	433.50
	Ogółem	48		
Uleganie	1.00	27	24.46	660.50
	2.00	21	24.55	515.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	218.500	-1.376	.171
Agresja	202.500	-1.751	.081
Uleganie	282.500	-.021	.988

W turze II badań (2016 r.) Test Manna-Whitneya wykazał istotność dokładną w dwóch zmiennych „unik” (0,000) i „agresja” (0,000). Te negatywne strategie wybierane były zdecydowanie chętniej przez chłopców z grup kontrolnych, co widać także w średnich rangach: unik (1 – grupa kontrolna 30,61; 2 – grupa eksperymentalna 16,64), agresja (1 – grupa kontrolna 31,67; 2 – grupa eksperymentalna 15,29). Nie wykazano różnic istotnych dla zmiennej strategii „uleganie”.

Tabela nr 132: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	27	30.61	826.50
	2.00	21	16.64	349.50
	Ogółem	48		
Agresja	1.00	27	31.67	855.00
	2.00	21	15.29	321.00
	Ogółem	48		
Uleganie	1.00	27	23.81	643.00
	2.00	21	25.38	533.00
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	118.500	-3.480	.000
Agresja	90.000	-4.132	.000
Uleganie	265.000	-.387	.705

W turze III badań – w 2017 roku – różnice statystyczne zauważono już we wszystkich zmien-nych strategiach negatywnych: unik, agresja i uleganie. Wszystkie te strategie chętniej wybierane były przez chłopców z grup kontrolnych. Dla poszczególnych zmiennych istotność dwustronna wyno-siła: dla uniku (0,00), dla agresji (0,004), dla ulegania (0,058).

Tabela nr 133: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	26	29.48	766.50
	2.00	20	15.73	314.50
	Ogółem	46		
Agresja	1.00	26	28.12	731.00
	2.00	20	17.50	350.00
	Ogółem	46		
Uleganie	1.00	26	26.77	696.00
	2.00	20	19.25	385.00
	Ogółem	46		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	104.500	-3.623	.000
Agresja	140.000	-2.852	.004
Uleganie	175.000	-1.897	.058

Tura IV badań, czyli badania wykonane w 2018 roku, potwierdziły wyniki poprzednio opisa-nych tur badań, szczególnie w zmiennych: unik (0,01) i agresja (0,045). Były to negatywne stra-tegie reakcji na sytuację trudną częściej wybierane przez chłopców z grup kontrolnych. Tendencja ta pojawiła się już po roku realizacji modelu NSE. Strategia uleganie w badaniach z 2018 roku nie uzyskała istotności statystycznej, ale wciąż przedstawiała tendencję do częstszego jej stosowania przez chłopców z grup kontrolnych (0,12).

Tabela nr 134: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	20	24.15	483.00
	2.00	17	12.94	220.00
	Ogółem	37		
Agresja	1.00	20	22.05	441.00
	2.00	17	15.41	262.00
	Ogółem	37		
Uleganie	1.00	20	21.55	431.00
	2.00	17	16.00	272.00
	Ogółem	37		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	67.000	-3.254	.001
Agresja	109.000	-2.003	.045
Uleganie	119.000	-1.566	.120

Model NSE szczególnie wpłynął na wybór strategii pozytywnej rozwiązywania sytuacji problematycznej wśród chłopców, choć i u dziewcząt pojawiły się takie tendencje.

U dziewcząt z grup kontrolnych i eksperymentalnych widzimy wpływ modelu NSE, biorąc pod uwagę cały okres jego realizacji w szkołach, szczególnie w strategii negatywnej „uleganie”. Dziewczęta z grup eksperymentalnych już po roku znacznie rzadziej wybierały tę negatywną strategię reakcji na sytuację trudną, tendencja ta przetrwała do końca realizacji modelu (2016 r. – 0,010; 2017 r. – 0,007; 2018 r. – 0,015).

U chłopców już po roku wprowadzania działań eksperymentalnych zauważono różnice w wyborach strategii rozwiązywania sytuacji trudnych. W wynikach badań z 2017 roku wszystkie negatywne strategie częściej wybierane były przez chłopców z grup kontrolnych, różnice statystycznie istotne wynosiły kolejno: unik – 0,000, agresja – 0,004, uleganie – 0,058. Przez wszystkie tury badań widać sukcesywny wpływ modelu NSE na wybór strategii pozytywnej wzajem za strategię negatywną (unik, agresja) w grupach eksperymentalnych chłopców. Wyniki dla zmiennej „unik” w poszczególnych latach po pojawieniu się zmian przedstawiają się następująco: 2016 r. – 0,000; 2017 r. – 0,000; 2018 r. – 0,001. Dla zmiennej agresja: 2016 r. – 0,000; 2017 r. – 0,004; 2018 r. – 0,045. Strategia uleganie w początkowej fazie realizacji także różnicowała badane grupy chłopców, w ostatnim, 2018 roku pozostała w tendencji zmian.

4.4.1.3. Unik, uleganie, agresja – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Wyniki badań realizowanych w czterech turach dla grup kontrolne i eksperymentalne zostaną poniżej przedstawione w odniesieniu do szkoły z dużego miasta, bowiem w szkole w małej miejscowości nie odnotowano znaczących zmian i różnic pomiędzy badanymi grupami.

Biorąc pod uwagę wybór strategii negatywnych i pozytywnej-zadaniowej, wyniki nie ukazały różnic istotnych statystycznie na początku prowadzonych badań (2015 r.) pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną w szkole z dużego miasta.

Tabela nr 135: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

		Rangi		
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	26	26.00	676.00
	2.00	23	23.87	549.00
	Ogółem	49		
Agresja	1.00	26	26.96	701.00
	2.00	23	22.78	524.00
	Ogółem	49		

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Uleganie	1.00	26	26.19	681.00
	2.00	23	23.65	544.00
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	273.000	-.538	.599
Agresja	248.000	-1.065	.288
Uleganie	268.000	-.631	.535

Tura II badań (2016 r.) ukazała już, widoczne różnice w wyborze przez dzieci z grupy kontrolnej strategii negatywnych rozwiązywania sytuacji trudnych (strategia unik, strategia agresja, strategia uleganie). Istotność dwustronna wynosiła zarówno przy zmiennej agresja jak i przy zmiennej uleganie 0,000, natomiast przy zmiennej unik wskazywała na tendencję zmiany w kierunku opisanym powyżej: 0,098.

Tabela nr 136: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	26	28.67	745.50
	2.00	24	22.06	529.50
	Ogółem	50		
Agresja	1.00	26	34.98	909.50
	2.00	24	15.23	365.50
	Ogółem	50		
Uleganie	1.00	26	32.81	853.00
	2.00	24	17.58	422.00
	Ogółem	50		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	229.500	-1.666	.098
Agresja	65.500	-5.093	.000
Uleganie	122.000	-3.715	.000

Badania dokonane w 2017 roku, po dwóch latach trwania eksperymentu potwierdziły wyżej opisane wyniki, choć nieco w innej konfiguracji. Różnice istotne statystycznie pojawiły się przy zmiennych „unik” (0,000) i „uleganie” (0,000) natomiast przy zmiennej „agresja” zauważono nadal utrzymującą się tendencję do zmian w wyborze strategii pozytywnej przez grupę eksperymentalną (0,077).

Tabela nr 137: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	25	33.34	833.50
	2.00	24	16.31	391.50
	Ogółem	49		
Agresja	1.00	25	27.90	697.50
	2.00	24	21.98	527.50
	Ogółem	49		
Uleganie	1.00	25	35.42	885.50
	2.00	24	14.15	339.50
	Ogółem	49		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	91.500	-4.773	.000
Agresja	227.500	-1.785	.077
Uleganie	39.500	-5.258	.000

Ostatnia tura badań przyniosła bardzo czytelnie zarysowane zmiany w wyborach dokonywanych strategii rozwiązywania sytuacji trudnych przez badane dzieci ze szkoły z dużego miasta, tym bardziej, że różnice te nie były widoczne na początku prowadzonych badań.

Różnice istotne statystycznie odnotowano we wszystkich badanych zmiennych. Dzieci z grup eksperymentalnych wybierały zatem znacznie częściej strategię pozytywną, kiedy znalazły się w sytuacji trudnej, w porównaniu z grupą kontrolną. Różnice istotnie statystycznie obrazuje poniższa tabela. Wynosiły one: dla zmiennej „unik” (0,000), dla zmiennej „agresja” (0,025), dla zmiennej „uleganie” (0,002) – obrazuje te dane poniższa tabela. Można zatem określić wpływ modelu NSE na sposób reakcji dzieci w sytuacji trudnej jako pozytywny.

Tabela nr 138: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	18	26.33	474.00
	2.00	21	14.57	306.00
	Ogółem	39		
Agresja	1.00	18	23.92	430.50
	2.00	21	16.64	349.50
	Ogółem	39		
Uleganie	1.00	18	25.81	464.50
	2.00	21	15.02	315.50
	Ogółem	39		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	75.000	-3.512	.000
Agresja	118.500	-2.233	.025
Uleganie	84.500	-2.963	.002

Podobna tendencja zaobserwowana była na przestrzeni dwóch lat prowadzenia działań edukacyjnych projektu NSE w szkole z średniego miasta. W początkach realizacji modelu w 2015 roku badania nie wykazały różnic statystycznie istotnych pomiędzy grupami kontrolną (1) i eksperymentalną (2). Grupy w wynikach określających sposób reakcji dzieci na sytuację trudną reagowały podobnie, w zmiennej (jednej ze strategii negatywnej) „uleganie” na początku badań grupa eksperymentalna osiągnęła wyższe wyniki od grupy kontrolnej (0,098).

Wyniki te obrazuje poniższa tabela.

Tabela nr 139: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	19	17.39	330.50
	2.00	15	17.63	264.50
	Ogółem	34		
Agresja	1.00	19	17.89	340.00
	2.00	15	17.00	255.00
	Ogółem	34		
Uleganie	1.00	19	15.00	285.00
	2.00	15	20.67	310.00
	Ogółem	34		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	140.500	-.072	.951
Agresja	135.000	-.267	.801
Uleganie	95.000	-1.664	.098

Po roku prowadzonych innowacyjnych warsztatów NSE pojawiły się zdecydowane zmiany w wyborze przez grupę eksperymentalną agresji jako negatywnej strategii reakcji na sytuację trudną. Grupa ta zdecydowanie rzadziej wybierała tę strategię w porównaniu z grupą kontrolną. Różnica ta była różnicą istotną statystycznie (0,014). Pozostałe wyniki przy zmiennych „unik” i „uleganie” nie posiadały znamion istotności statystycznej.

Tabela nr 140: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	19	18.87	358.50
	2.00	14	14.46	202.50
	Ogółem	33		
Agresja	1.00	19	20.32	386.00
	2.00	14	12.50	175.00
	Ogółem	33		
Uleganie	1.00	19	14.82	281.50
	2.00	14	19.96	279.50
	Ogółem	33		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	97.500	-1.362	.180
Agresja	70.000	-2.444	.014
Uleganie	91.500	-1.532	.130

Po dwóch latach uczestnictwa dzieci w projekcie NSE w szkole z średniego miasta pojawiły się różnice istotne statystycznie we wszystkich badanych zmiennych ukazujących wybór przez dzieci strategii negatywnych w zetknięciu się z sytuacją trudną. Strategie (unik, agresja) częściej wybierały dzieci z grupy kontrolnej. Różnice te były istotne statystycznie (unik: 0,041; agresja: 0,004).

Nie zmieniła się jednak tendencja widoczna w grupie eksperymentalnej od początku badań – do wyboru strategii „uleganie” jako reakcji na sytuację dla dzieci trudną. Nadal dzieci z grupy eksperymentalnej chętnie wybierały tę strategię (pojawiła się i tu różnica istotna statystycznie 0,012). Wyniki te obrazuje poniższa tabela.

Tabela nr 141: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	18	19.36	348.50
	2.00	14	12.82	179.50
	Ogółem	32		
Agresja	1.00	18	20.47	368.50
	2.00	14	11.39	159.50
	Ogółem	32		
Uleganie	1.00	18	12.89	232.00
	2.00	14	21.14	296.00
	Ogółem	32		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	74.500	-2.038	.041
Agresja	54.500	-2.787	.004
Uleganie	61.000	-2.489	.012

Tura IV nie przyniosła wyników, jakie świadczyłyby o istotności statystycznej. Średnia rang wskazuje jednak na utrzymanie się niskiego wyniku wyboru strategii „unik” przez grupę eksperymentalną: 12,82 (2017 r.); 12,88 (2018 r.). Ostatnia tura badań dokonana w 2018 r. wskazuje także na podniesienie się wyniku, świadczącego o wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej strategii „agresja”: 11,39 (2017 r.); 17,00 (2018 r.). W przypadku tej strategii wynik „powrócił” do wyniku uzyskanego przez dzieci w roku rozpoczęcia badań (2015 r.). Warto przypomnieć, że właśnie w ostatnim roku prowadzenia modelu NSE w szkole z średniego miasta wychowawczynie tej grupy zwracała uwagę na częste zwolnienia z warsztatów plastycznych grupy dzieci uczestniczących w rozgrywkach sportowych. Ta kwestia braku systematycznego uczestnictwa w działaniach modelu NSE mogłaby w uzasadniony sposób tłumaczyć powrót do wyniku uzyskanego w strategii „agresja”.

Ciekawy wynik choć także nieistotny statystycznie pojawił się przy wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej strategii „uleganie”. Z końcem realizacji projektu NSE wynik ten uległ w omawianej grupie zupełnej zmianie. Średnia rang wskazuje, iż z rangi 21,14 uzyskanej w 2017 roku, spadł na średnią rang 12,63. Grupa eksperymentalna, przypomnę, od początku badań częściej w porównaniu do grupy kontrolnej wybierała strategię „uleganie”. W 2018 roku obserwujemy zmianę tej tendencji w grupie eksperymentalnej. Powyższe informacje potwierdzają dane zawarte w poniższej tabeli.

Tabela nr 142: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Unik	1.00	18	17.25	310.50
	2.00	12	12.88	154.50
	Ogółem	30		
Agresja	1.00	18	14.50	261.00
	2.00	12	17.00	204.00
	Ogółem	30		
Uleganie	1.00	18	17.42	313.50
	2.00	12	12.63	151.50
	Ogółem	30		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Unik	76.500	-1.396	.170
Agresja	90.000	-.804	.428
Uleganie	73.500	-1.477	.145

4.4.2. Samokontrola i radzenie sobie z sytuacjami trudnymi (strategia pozytywna)

Działania edukacyjne w warsztatach modelu NSE nastawione były na pracę nauczyciela z wszystkimi dziećmi nad pokonaniem stresu przed ekspozycją dziecka w grupie, przekierowanie stresu na działania wspólne, integrujące i umacniające współpracę pomiędzy dziećmi, umiejętne dzielenie ról w grupie oraz docenianie każdego dobrze wykonanego zadania. Tym samym działania modelu NSE zmierzały do inkluzji i zapobiegać miały tendencjom ekskluzji.

Poniżej przedstawiona zostanie analiza tej także ważnej dla założeń modelu zmiennej „współpraca”, w obrazie wspólnym dla wszystkich grup kontrolnych i eksperymentalnych oraz w ukazaniu wpływu zmiennych niezależnych: płci i miejsca zamieszkania.

4.4.2.1. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych wspólnie

Na początku realizacji modelu NSE we wrześniu 2015 roku nie zauważono różnic istotnych statystycznie w porównaniu grup kontrolne/eksperymentalne zarówno w Teście tWelcha jak i Manna-Whitneya. Średnia rang dla obu porównywanych grup jest bardzo zbliżona. Dla założeń opisywanego eksperymentu pedagogicznego jest to informacja bardzo istotna. Kwestie te przedstawiają trzy poniższe tabele.

Tabela nr 143: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Współpraca
1.00	N	59
	Średnia	10.61
	Błąd standardowy	3.332
	Mediana	11.00
	Minimum	3
	Maksimum	18
2.00	N	52
	Średnia	10.69
	Błąd standardowy	3.827
	Mediana	10.50
	Minimum	3
	Maksimum	19

Tabela nr 144: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Współpraca	-.120	101.911	.905	-.082	.685	-1.403	1.245

Tabela nr 145: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Współpraca	1.00	59	56.08	3308.50	1529.500	-.027	.979
	2.00	52	55.91	2907.50			

W roku 2016 oba testy: parametryczny tWelcha (0,000) i nieparametryczny Manna-Whitneya (0,000) wykazały różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami kontrolne i eksperymentalne. Wyjście z sytuacji trudnej w postaci działań polegających na współpracy wybierały zdecydowanie częściej dzieci z grup eksperymentalnych. Świadczą o tym także średnie rang, obrazują to trzy poniższe tabele.

Tabela nr 146: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa	Współpraca	
1.00	N	59
	Średnia	9.10
	Błąd standardowy	4.245
	Mediana	10.00
	Minimum	0
	Maksimum	16
2.00	N	52
	Średnia	13.25
	Błąd standardowy	5.343
	Mediana	14.50
	Minimum	0
	Maksimum	21

Tabela nr 147: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Współpraca	-4.488	97.113	.000	-4.148	.924	-5.931	-2.461

Tabela nr 148: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Współpraca	1.00	59	43.58	2571.00	801.000	-4.342	.000
	2.00	52	70.10	3645.00			

Po dwóch latach prowadzenia działań modelu NSE (2017 r.) we wszystkich klasach eksperymentalnych różnica istotna statystycznie została na podobnym poziomie jak rok wcześniej (0,000) w obu stosowanych do obliczeń testach. Przy czym w grupach kontrolnych średnia rang w wyborze strategii współpraca spadła z 43,58 do 37,77, dzieci wybierały zatem tę strategię rzadziej.

Tabela nr 149: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Współpraca
1.00	N	55
	Średnia	11.82
	Błąd standardowy	3.632
	Mediana	13.00
	Minimum	0
	Maksimum	19
2.00	N	50
	Średnia	16.22
	Błąd standardowy	3.547
	Mediana	17.50
	Minimum	8
	Maksimum	22

Tabela nr 150: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	T	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Współpraca	-6.279	102.457	.000	-4.402	.701	-5.713	-2.968

Tabela nr 151: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Współpraca	1.00	55	37.77	2077.50	537.500	-5.402	.000
	2.00	50	69.75	3487.50			

Ostatnia tura badań (2018 r.), kończąca trzyletni okres działań edukacyjnych w projekcie NSE prowadzonych w grupach eksperymentalnych potwierdziła różnicę istotną statystycznie pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne, przy wyborze przez dzieci strategii pozytywnej-zadaniowej w rozwiązaniu sytuacji trudnej. Dzieci z grup eksperymentalnych znacznie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji stresujących, trudnych, tendencja ta utrzymywała się przez cały okres trwania modelu NSE. Oba testy: parametryczny i nieparametryczny wskazały na wynik istotności (0,000) – przedstawiają tę tendencję trzy poniższe tabele. W przypadku opisywanej zmiennej „współpraca” możemy powiedzieć o zauważalnym wpływie modelu NSE na wzrost działań dzieci polegających na współdziałaniu, inkluzji i wsparciu w sytuacjach nowych i trudnych. Wpływ ten potwierdza dodatkowo zauważony na początku badań brak istotnych różnic pomiędzy grupami kontrolne/ eksperymentalne (2015 r., przed rozpoczęciem modelu NSE).

Tabela nr 152: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny

Grupa		Współpraca
1.00	N	46
	Średnia	11.87
	Błąd standardowy	3.757
	Mediana	13.00
	Minimum	2
	Maksimum	17
2.00	N	45
	Średnia	15.47
	Błąd standardowy	4.148
	Mediana	16.00
	Minimum	3
	Maksimum	22

Tabela nr 153: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

	Test tWelcha równości średnich						
	t	Df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	Przedział ufności 95% BCa (1000 próbek bootstrap)	
						Dolna granica	Górna granica
Współpraca	-4.333	87.719	.000	-3.597	.830	-5.100	-1.981

Tabela nr 154: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

Test Manna-Whitneya							
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Współpraca	1.00	46	34.66	1594.50	513.500	-4.154	.000
	2.00	45	57.59	2591.50			

4.4.2.2. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na płeć

U wszystkich dziewcząt z obu badanych grup w początkowej fazie, jeszcze przed rozpoczęciem działań modelu NSE nie wykazano różnic pomiędzy wyborem strategii pozytywnej w rozwiązywaniu sytuacji trudnych.

Tabela nr 155: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	10	11.40	114.00
	2.00	12	11.58	139.00
	Ogółem	22		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca	404.000	-1.269	.207

Różnice istotne statystycznie wykazano już po roku stosowania założeń modelu NSE. Istotność dokładna wynosiła 0,058. Strategię współpracy wybierały chętniej dziewczęta z grup eksperymentalnych. Wskazuje na to średnia rang w Teście Manna-Whitneya (1 – grupa kontrolna 27,70; 2 – grupa eksperymentalna 36,44). Przedstawia to poniższa tabela.

Tabela nr 156: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	32	27.70	886.50
	2.00	31	36.44	1129.50
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		358.500	-1.897	.058

W turze III badań – w 2017 roku – wynik istotności statystycznej pogłębił się, istotność ta to (0,001). Dziewczynki z grup eksperymentalnych podobnie jak rok wcześniej chętnie wybierały strategię pozytywną do rozwiązywania sytuacji trudnych, natomiast dziewczęta z grup kontrolnych wybierały ją rzadziej niż w poprzednim roku. Sytuację tę przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 157: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	29	22.76	660.00
	2.00	30	37.00	1110.00
	Ogółem	59		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		225.000	-3.207	.001
Ogółem		54		

Wynik wskazujący na różnicę istotną statystycznie w tendencjach opisywanych powyżej wykazały także badania prowadzone w ostatnim roku realizacji modelu NSE (2018 r.). W Teście Manna-Whitneya istotność ta wynosiła 0,018. Obrazuje to poniższa tabela.

Wpływ modelu NSE na decyzje podejmowane przez dziewczęta z grup eksperymentalnych w kwestii wyboru strategii „współpraca” – polegającej na pozytywnym rozwiązaniu sytuacji stresującej, trudnej widoczny jest już od początku prowadzonych badań. Wskazały na to wyniki badań przeprowadzonych po pierwszym roku trwania projektu w szkołach (2016 r. – 0,058, 2017 r. – 0,001). Wynik ten od razu był istotny statystycznie i taki przetrwał do końca prowadzonych badań (2018 r. – 0,018). Warto przypomnieć, iż w badaniach przed rozpoczęciem modelu nie wskazano na różnice istotne statystycznie pomiędzy obu grupami dziewcząt.

Tabela nr 158: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	26	22.31	580.00
	2.00	28	32.32	905.00
	Ogółem	54		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca	229.000	-2.352	.018

U chłopców w odróżnieniu od dziewcząt, na początku badań zauważono różnice w wyborze strategii współpracy. Była to różnica istotna statystycznie (0,036). Wskazywała na częstszy wybór tej strategii u chłopców z grup eksperymentalnych. Przedstawia to poniższa tabela.

Tabela nr 159: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	27	20.80	561.50
	2.00	21	29.26	614.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca	183.500	-2.091	.036

W turze II badań (2016 r.), po roku działań nauczycieli z dziećmi w klasach eksperymentalnych zauważono pogłębienie się różnicy istotnej statystycznie przy wyborze strategii „współpraca”. Istotność dokładna w Teście Manna-Whitneya wynosiła 0,000.

Tabela nr 160: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	27	16.50	445.50
	2.00	21	34.79	730.50
	Ogółem	48		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca	67.500	-4.506	.000

Tura III i IV badań (lata 2017 i 2018) potwierdziła tendencję zarysowaną już po roku pierwszym prowadzonego modelu NSE. Chłopcy z grup eksperymentalnych częściej wybierali strategię „współpraca” do rozwiązania sytuacji trudnych niż chłopcy z grup kontrolnych. Pogłębiona różnica pomiędzy grupami chłopców kontrolną/eksperymentalną pozostała do końca prowadzonych badań. Różnice dokładne wynosiły (w 2017 r. – 0,000, a w 2018 r. – 0,001). Przedstawiają to dwie poniższe tabele.

Tabela nr 161: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	26	16.21	421.50
	2.00	20	32.98	659.50
	Ogółem	46		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		70.500	-4.217	.000

Tabela nr 162: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	20	13.80	276.00
	2.00	17	25.12	427.00
	Ogółem	37		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		66.000	-3.175	.001

Zarówno u dziewcząt jak i u chłopców z grup eksperymentalnych widoczny jest wpływ działań podejmowanych w modelu NSE na wybór pozytywnej-zadaniowej strategii działania w sytuacjach dla nich trudnych. Ze względu na wyniki pierwszych badań dokonanych przed realizacją eksperymentu pedagogicznego (2015 r.) wpływ ten określić jeszcze czytelniej można w grupie dziewcząt, gdzie na początku badań nie wykazano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne.

4.4.2.3. Współpraca w grupie – obraz grup kontrolnych i eksperymentalnych z podziałem na realizację modelu w poszczególnych szkołach

Jako pierwsze, podobnie jak w opisie poprzednio analizowanych zmiennych ukazane zostaną wyniki badań dokonanych w szkole z dużego miasta. Tura I badań, jeszcze bez wpływu modelu NSE nie wykazała różnic istotnych pomiędzy badanymi grupami w tej szkole.

Tabela nr 163: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	26	22.38	582.00
	2.00	23	27.96	643.00
	Ogółem	49		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		231.000	-1.373	.173

W turze II badań, po roku realizacji modelu NSE zanotowano już różnicę istotną statystycznie. Wykazano, że dzieci ze szkoły dużego miasta z grupy eksperymentalnej częściej wybierają strategię polegającą na współpracy niż dzieci z grupy kontrolnej. Istotność dokładna wynosiła: 0,000. Przedstawia te dane tabela poniżej.

Tabela nr 164: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	26	14.37	373.50
	2.00	24	37.56	901.50
	Ogółem	50		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		22.500	-5.639	.000

W szkole z dużego miasta w turze III i IV (lata 2017, 2018) prowadzonych badań tendencja różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolna/eksperymentalna w zakresie wyboru strategii współpraca została utrzymana. Dzieci z grup eksperymentalnych zdecydowanie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji trudnych. Istotność dwustronna w latach 2017 i 2018 wynosiła: 0,000. Dane zawierają dwie poniższe tabele.

Tabela nr 165: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	25	13.00	325.00
	2.00	24	37.50	900.00
	Ogółem	49		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		.000	-6.055	.000

Tabela nr 166: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	18	10.72	193.00
	2.00	21	27.95	587.00
	Ogółem	39		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		22.000	-4.715	.000

W średnim mieście nie zauważamy tak wyraźnej tendencji wpływu modelu NSE na wybór strategii zadaniowej przez dzieci z grup eksperymentalnych w sytuacjach trudnych. Jednak obserwując istotność dokładną dwustronną obliczoną po każdym roku trwania badań, możemy zauważyć tendencję do zmiany wyborów wśród dzieci na rzecz tej strategii. Na początku badań (2015 r.) grupy w zakresie wyboru strategii „współpraca” były bardzo wyrównane, istotność dokładna wynosiła 0,911. Przedstawia to poniższa tabela.

Tabela nr 167: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	19	17.68	336.00
	2.00	15	17.27	259.00
	Ogółem	34		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		139.000	-.122	.911

W turze II badań, po roku prowadzenia projektu NSE grupa eksperymentalna znacznie częściej od grupy kontrolnej wybierała strategię zadaniową, konstruktywną w zetknięciu się z sytuacją trudną. Różnica ta miała już znamiona statystycznej istotności (0,050). Zatem, podobnie jak w szkole z dużego miasta, już rok prowadzenia warsztatów plastycznych NSE wystarczył, aby pojawiły się pozytywne zmiany w myśleniu dzieci z grup eksperymentalnych w kwestii wyjścia z sytuacji stresującej.

Jednak kolejne lata badań, dokonanych w średnim mieście w latach 2017 i 2018 mimo różnic w średnich rangach (wciąż wyższych w grupie eksperymentalnej), nie mieszczą się w różnicy istotności statystycznej. Przypomnijmy, iż omawiamy badania szkoły, w której zaistniała w klasie II i III zmienna pośrednicząca, zakłócająca – zwolnienia dzieci z warsztatów plastycznych NSE na rzecz zajęć sportowych. Zmienna ta mogła zatem wpłynąć na przedstawiony obraz wyników. Mimo braku różnicy istotnej statystycznie w ostatnim roku prowadzonych badań, odnotowujemy wciąż zróżnicowanie pomiędzy grupami kontrolną (1) i eksperymentalną (2). W 2015 roku, przed rozpoczęciem projektu NSE istotność dokładna wynosiła

0.911 natomiast w ostatnim roku (2018 r.) 0,383. Średnia rang wskazuje na częstszy wybór strategii zadaniowej – współpraca przez dzieci z grupy eksperymentalnej. Obraz tych danych przedstawiają trzy kolejne tabele.

Tabela nr 168: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	19	14.18	269.50
	2.00	14	20.82	291.50
	Ogółem	33		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		79.500	-1.965	.050

Tabela nr 169: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	18	15.36	276.50
	2.00	14	17.96	251.50
	Ogółem	32		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		105.500	-.783	.445

Tabela nr 170: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	18	14.33	258.00
	2.00	12	17.25	207.00
	Ogółem	30		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		87.000	-.894	.383

W szkole z małej miejscowości nie zauważono zmian istotnych statystycznie przez wszystkie tury prowadzonych badań. Co ciekawe w badaniach z 2015 roku, przed wprowadzeniem modelu NSE, to dzieci z klasy kontrolnej częściej w sytuacji trudnej wybierały jako rozwiązanie strategię zadaniową „współpraca” niż dzieci z przyszłej klasy eksperymentalnej, wskazują na to średnie rang (1 – grupa kontrolna 16,32; 2 – grupa eksperymentalna 12,68). Dane z tabeli poniżej.

Tabela nr 171: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	14	16.32	228.50
	2.00	14	12.68	177.50
	Ogółem	28		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		72.500	-1.181	.247

W badaniach z 2016 roku, czyli rok po wprowadzeniu modelu NSE doszło do wyrównania wyborów omawianej strategii „współpraca”, pomiędzy obiema grupami kontrolną i eksperymentalną, przy czym biorąc pod uwagę średnią rang z poprzedniego badania z 2015 roku, zauważamy, że grupa kontrolna rzadziej wybierała tę strategię (średnia rang spadła z 16,32 do 14,82) a grupa eksperymentalna – częściej (z 12,68 do 14,18).

Tabela nr 172: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	14	14.82	207.50
	2.00	14	14.18	198.50
	Ogółem	28		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		93.500	-.209	.846

W turze III badań z 2017 roku, w analizie średnich rang zauważyliśmy nawet tendencję, odwrotną niż na początku badań, do zmiany w wyborze strategii „współpraca” – to grupa eksperymentalna wybierała tę strategię częściej niż grupa kontrolna (1 – grupa kontrolna 10,33; 2 – grupa eksperymentalna 14,67). Istotność dwustronna wskazywała na tendencję do zmian (0,132).

Tabela nr 173: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	12	10.33	124.00
	2.00	12	14.67	176.00
	Ogółem	24		
		U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca		46.000	-1.529	.132

We wcześniejszych podrozdziałach opisano już występującą w tej grupie badawczej zmienną zakłócającą prowadzony eksperyment pedagogiczny. Była to zmiana nauczyciela pomiędzy klasą II a III. Projekt nie był prowadzony przez pół roku. Można zatem spodziewać się, że podobnie jak przy omawianiu wcześniej innych zmiennych i w tym przypadku wpływ tej zmiennej zakłócającej przebieg eksperymentu może być widoczny. Tabela umieszczona poniżej wskazuje, iż wyniki wyboru badanej zmiennej: współpracy znów się wyrównały pomiędzy obiema badanymi grupami. Brak systematyczności prowadzonych działań edukacyjnych modelu NSE, mających na celu wpłynięcie na wybór przez dzieci konstruktywnych dróg wyjścia z nowych, trudnych sytuacji – mógł być bezpośrednim powodem braku pogłębienia się tendencji do zmian, jakie widzieliśmy w analizie badań z roku poprzedniego u grupy dzieci ze szkoły małej miejscowości.

Tabela nr 174: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Rangi				
	Grupa	N	Średnia ranga	Suma rang
Współpraca	1.00	10	11.40	114.00
	2.00	12	11.58	139.00
	Ogółem	22		

	U Manna-Whitneya	Z	Istotność dokładna (dwustronna)
Współpraca	59.000	-.067	.993

Wnioski z rozdziału 4.4.

Zmienne: strategie negatywne reakcji na sytuację trudną: unik, agresja, uleganie

- 1) Biorąc zatem pod uwagę odpowiedzi wszystkich dzieci z klas kontrolnych i eksperymentalnych można wysnuć wniosek, iż model wpływał przez wszystkie lata jego prowadzenia (2016, 2017, 2018) w grupach eksperymentalnych na wybór strategii pozytywnej w zamian strategii negatywnych: unik, uleganie, agresja. Szczególnie jest to widoczne w wynikach Testu tWelcha i Manna-Whitneya w zmiennej „unik” i „uleganie” – strategiach częściej wybieranych jako rozwiązanie sytuacji trudnej w grupach kontrolnych (różnice istotne statystycznie). W początkowych latach prowadzenia modelu NSE wynik istotny statystycznie dotyczył także zmiennej: agresja, jednak wyniki uzyskane w trzecim roku badań wskazywały na tendencję zmian, ale nie były istotne statystycznie.
- 2) Model NSE szczególnie wpłynął na wybór strategii pozytywnej rozwiązywania sytuacji problematycznej wśród chłopców, choć u dziewcząt pojawiły się takie tendencje. U dziewcząt z grup kontrolnych i eksperymentalnych widzimy wpływ modelu NSE, biorąc pod uwagę cały okres jego realizacji w szkołach, szczególnie w strategii negatywnej „uleganie”. Dziewczęta z grup eksperymentalnych już po roku znacznie rzadziej wybierały tę negatywną strategię reakcji na sytuację trudną, tendencja ta przetrwała do końca realizacji modelu (2016 r. – 0,010; 2017 r. – 0,007; 2018 r. – 0,015).
- 3) U chłopców już po roku wprowadzania działań eksperymentalnych zauważono różnice w wyborach strategii rozwiązywania sytuacji trudnych. W wynikach badań z 2017 roku wszystkie

negatywne strategie częściej wybierane były przez chłopców z grup kontrolnych, różnice statystycznie istotne wynosiły kolejno: (unik – 0,000, agresja – 0,004, uleganie – 0,058). Przez wszystkie tury badań widać sukcesywny wpływ modelu NSE na wybór strategii pozytywnej w zamian za strategie negatywne (unik, agresja) w grupach eksperymentalnych chłopców. Wyniki dla zmiennej unik w poszczególnych latach po pojawieniu się zmian przedstawiają się następująco: 2016 r. – 0,000; 2017 r. – 0,000; 2018 r. – 0,001. Dla zmiennej agresja: 2016 r. – 0,000; 2017 r. – 0,004; 2018 r. – 0,045. Strategia uleganie w początkowej fazie realizacji także różnicowała badane grupy chłopców, w ostatnim, 2018 roku pozostała w tendencji zmian.

- 4) Ostatnia tura badań przyniosła bardzo czytelnie zarysowane zmiany w wyborach dokonywanych strategii rozwiązywania sytuacji trudnych przez badane dzieci ze szkoły z dużego miasta, tym bardziej, że różnice te nie były widoczne na początku prowadzonych badań. Różnice istotne statystycznie odnotowano we wszystkich badanych zmiennych. Dzieci z grup eksperymentalnych wybierały zatem znacznie częściej strategię pozytywną, kiedy znalazły się w sytuacji trudnej, w porównaniu z grupą kontrolną. Różnice istotnie statystycznie obrazuje poniższa tabela. Wynosiły one: dla zmiennej „unik” (0,000), dla zmiennej „agresja” (0,025), dla zmiennej „uleganie” (0,002) – obrazuje te dane poniższa tabela. Można zatem określić wpływ modelu NSE na sposób reakcji dzieci w sytuacji trudnej jako pozytywny.
- 5) Po dwóch latach uczestnictwa dzieci w projekcie NSE w szkole z średniego miasta pojawiły się różnice istotne statystycznie we wszystkich badanych zmiennych ukazujących wybór przez dzieci strategii negatywnych w zetknięciu się z sytuacją trudną. Strategie (unik, agresja) częściej wybierały dzieci z grupy kontrolnej. Różnice te były istotne statystycznie (unik: 0,041), (agresja: 0,004). Nie zmieniła się jednak tendencja widoczna w grupie eksperymentalnej od początku badań – do wyboru strategii „uleganie” jako reakcji na sytuację dla dzieci trudną.
- 6) Tura IV nie przyniosła wyników, jakie świadczyłyby o istotności statystycznej. Średnia rang wskazuje jednak na utrzymanie się niskiego wyniku wyboru strategii „unik” przez grupę eksperymentalną (12,82 – 2017 r.; 12,88 – 2018 r.). Ostatnia tura badań dokonana w 2018 roku wskazuje także na podniesienie się wyniku, świadczącego o wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej strategii „agresja” (11,39 – 2017 r.; 17,00 – 2018 r.). W przypadku tej strategii wynik „powrócił” do wyniku uzyskanego przez dzieci w roku rozpoczęcia badań (2015 r.). Warto przypomnieć, że właśnie w ostatnim roku prowadzenia modelu NSE w szkole z średniego miasta wychowawczynie tej grupy zwracała uwagę na częste zwolnienia z warsztatów plastycznych grupy dzieci uczestniczących w rozgrywkach sportowych. Ta kwestia braku systematycznego uczestnictwa w działaniach modelu NSE mogłaby w uzasadniony sposób tłumaczyć powrót do wyniku uzyskanego w strategii „agresja”.

Ciekawy wynik, choć także nieistotny statystycznie, pojawił się przy wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej strategii „uleganie”. Z końcem realizacji projektu NSE wynik ten uległ w omawianej grupie zupełnej zmianie. Średnia rang wskazuje, iż z rangi 21,14 uzyskanej w 2017 roku, spadł na średnią rang 12,63. Grupa eksperymentalna, przypomnę, od początku badań częściej, w porównaniu do grupy kontrolnej wybierała strategię „uleganie”.

Zmienne: strategia pozytywna reakcji na sytuację trudną: współpraca

- 1) Ostatnia tura badań (2018 r.), kończąca trzyletni okres działań edukacyjnych w projekcie NSE prowadzonych w grupach eksperymentalnych potwierdziła różnicę istotną statystycznie

między grupami kontrolne/eksperymentalne, przy wyborze przez dzieci strategii pozytywnej-zadaniowej w rozwiązaniu sytuacji trudnej. Dzieci z grup eksperymentalnych znacznie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji stresujących, trudnych, tendencja ta utrzymywała się przez cały okres trwania modelu NSE. Oba testy parametryczny i nieparametryczny wskazały na wynik istotności (0,000). W przypadku opisywanej zmiennej „współpraca” możemy powiedzieć o zauważalnym wpływie modelu NSE na wzrost działań dzieci polegających na współdziałaniu, inkluzji i wsparciu w sytuacjach nowych i trudnych. Wpływ ten potwierdza dodatkowo zauważony na początku badań brak istotnych różnic pomiędzy grupami kontrolne i eksperymentalne (2015 r., przed rozpoczęciem modelu NSE).

- 2) Wpływ modelu NSE na decyzje podejmowane przez dziewczęta z grup eksperymentalnych w kwestii wyboru strategii „współpraca” polegającej na pozytywnym rozwiązaniu sytuacji stresującej, mniej widoczny jest już od początku prowadzonych badań. Wskazały na to wyniki badań przeprowadzonych po pierwszym roku trwania projektu w szkołach (2016 r. – 0,058, 2017 r. – 0,001). Wynik ten od razu był istotny statystycznie i taki przetrwał do końca prowadzonych badań (2018 r. – 0,018). Warto przypomnieć, iż w badaniach przed rozpoczęciem modelu nie wskazano na różnice istotne statystycznie pomiędzy obiema grupami dziewcząt.
- 3) Tura III i IV badań (lata 2017 i 2018) potwierdziła tendencję zarysowaną już po roku pierwszym prowadzonego modelu NSE. Chłopcy z grup eksperymentalnych częściej wybierali strategię współpraca do rozwiązania sytuacji trudnych niż chłopcy z grup kontrolnych. Pogłębiona różnica pomiędzy grupami chłopców kontrolną i eksperymentalną pozostały do końca prowadzonych badań. Różnice dokładne wynosiły (w 2017 r. – 0,000, a w 2018 r. – 0,001).
- 4) Zarówno u dziewcząt jak i u chłopców z grup eksperymentalnych widoczny jest wpływ działań podejmowanych w modelu NSE na wybór pozytywnej-zadaniowej strategii działania w sytuacjach dla nich trudnych. Ze względu na wyniki pierwszych badań dokonanych przed realizacją eksperymentu pedagogicznego (2015 r.) wpływ ten określić jeszcze czytelniej można w grupie dziewcząt, gdzie na początku badań nie wykazano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolne i eksperymentalne. W szkole z dużego miasta w turze II badań, po roku realizacji modelu NSE zanotowano już różnicę istotną statystycznie. Wykazano, że dzieci ze szkoły z dużego miasta z grupy eksperymentalnej częściej wybierają strategię polegającą na współpracy niż dzieci z grupy kontrolnej. Istotność dokładna wynosiła: 0,000. W turze III i IV (lata 2017, 2018) prowadzonych badań tendencja różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami kontrolna i eksperymentalna w zakresie wyboru strategii współpraca została utrzymana. Dzieci z grup eksperymentalnych zdecydowanie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji trudnych. Istotność dwustronna w latach 2017 i 2018 wynosiła: 0,000.
- 5) W średnim mieście nie zauważamy tak wyraźnej tendencji wpływu modelu NSE na wybór strategii zadaniowej przez dzieci z grup eksperymentalnych w sytuacjach trudnych – jak w szkole z dużego miasta. Jednak obserwując istotność dokładną dwustronną obliczoną po każdym roku trwania badań, możemy zauważyć tendencję do zmiany wyborów wśród dzieci na rzecz tej strategii. Brak wyrazistości tej tendencji mógł wynikać ze współlistniejącej zmiennej zakłócającej (zwalnianiu dzieci z warsztatów plastycznych NSE na rozgrywki sportowe).
- 6) W szkole z małej miejscowości nie zauważono zmian istotnych statystycznie przez wszystkie tury prowadzonych badań. Brak systematyczności prowadzonych działań edukacyjnych modelu NSE (zmiana nauczyciela prowadzącego), mających na celu wpłynięcie na wybór przez dzieci

konstruktywnych dróg wyjścia z nowych, trudnych sytuacji – mógł być bezpośrednim powodem braku pogłębienia się tendencji do zmian, jakie widzieliśmy w analizie badań z 2017 roku u grupy dzieci z klasy eksperymentalnej ze szkoły z małej miejscowości.

4.5. Zależności między samooceną a relacjami interpersonalnymi, nadzieją a skutecznością działań, samooceną a współpracą, współpracą a postawą twórczą w grupach eksperymentalnych

Korelacje zostały policzone na grupach 1 i 2 we wszystkich turach łącznie (N = 418). Wartości współczynników rho Spearmana pomiędzy określonymi w hipotezach zmiennymi są dodatnie i istotne statystycznie.

Przy pierwszej zależności: samoocena a relacje interpersonalne (założono, że im wyższa samoocena, tym chętniej dzieci będą wchodzić w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą). Korelacja Spearmana wyniosła: $\rho=0,59$, $p<0,001$. Wynik wskazuje na silną zależność pomiędzy zmiennymi.

Drugą badaną zależność to: nadzieja a skuteczność działania (założono, że im lepszy, pozytywniejszy obraz świata, tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania). Wynik korelacji Spearmana wyniósł: $\rho=0,52$, $p<0,001$. Jest to także wskaźnik silnej korelacji zmiennych.

Trzecią badaną korelacją była zależność pomiędzy zmiennymi „samoocena” a „współpraca” (założono, że im lepsza samoocena tym lepiej dzieci będą wchodzić w działania związane ze współdziałaniem). Korelacja Spearmana pomiędzy testami wyniosła $\rho=0,29$, $p<0,001$. Jest to wynik wskazujący na związek tych zmiennych, choć na obrzeżach związku umiarkowanego. Biorąc pod uwagę znane już wyniki podłużnego procesu wzrastania tych cech u dzieci, warto przypomnieć, iż zaobserwowano szybki (już po roku) wzrost wyboru strategii zadaniowej wymagającej wypracowania umiejętności współpracy u dzieci, zaś proces pozytywnie rozumianej samooceny wymagał aż trzech lat pracy pedagogicznej.

Ostatnią ocenianą korelacyjnie zależnością była zależność pomiędzy zmiennymi „współpraca” a „postawa twórcza”. Założono, że im lepsze umiejętności współpracy dzieci, tym lepsze możliwości uwolnienia twórczego potencjału dziecka. Wynik korelacji Spearmana pomiędzy testami wyniósł: $\rho=0,35$, $p<0,001$. Odnotowano związek zmiennych na poziomie umiarkowanym.

Wszystkie określone związki zostały finalnie zweryfikowane pozytywnie. Działania edukacyjne modelu NSE wpłynęły szczególnie na **umiejętność samokontroli, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowania stresem**, umiejętność współpracy wypracowały dzieci z grup eksperymentalnych już po roku prowadzenia modelu i widoczne były do końca trwania działań modelu NSE w szkołach w klasach eksperymentalnych.

Także już po roku działań edukacyjnych modelu pojawiły się **pozytywne zmiany w umiejętnościach interpersonalnych** dzieci z grup eksperymentalnych. Dłuższego procesu wypracowania **umiejętności budowania samoświadomości u dzieci** wymagały takie cechy jak samoocena, krytyczne oraz twórcze myślenie.

Obliczenia wskazują na najsilniejsze związki (korelacje Spearmana), jakie pojawiły się pomiędzy następującymi umiejętnościami życiowymi dzieci:

- im wyższa samoocena, tym chętniej dzieci wchodziły w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą,

- im lepszy, pozytywniejszy obraz świata, tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania.

Na zakończenie, w skróty, obrazowy sposób przedstawiony zostanie obraz badanych zmiennych w zaznaczeniu czasu ich pojawiania się i ich kierunku (tabela nr 175) oraz w zaznaczeniu wpływu zmiennych zakłócających badanie oraz zmiennej płci (tabela nr 176).

Tabela nr 175: Zmienna zależna a zmienne niezależne w obrazie czasu powstawania zmian oraz ich kierunku w 3-letnim obrazie badań eksperymentalnych

	Zmienne zależne: Kształtowane umiejętności życiowe dzieci:	Czas i kierunek pojawienia się zmian (w trzyletnim okresie prowadzonych badań eksperymentalnych)
<p>Wpływ widoczny już po roku</p>	<p>Umiejętności interpersonalne: relacje interpersonalne, „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych; zmienne z Testu <i>KNIIŚ</i></p>	<p>Wyniki widoczne <u>już po roku</u> trwania działań edukacyjnych modelu NSE</p>
<p>Konieczny dłuższy czas trwania modelu NSE</p>	<p>Umiejętności budowania samoświadomości: samoocena nadzieja podstawowa – pozytywne myślenie zmienne z Testu <i>KNIIŚ</i>:</p>	<p>Wyniki istotne statystycznie widoczne dla zmiennej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „samoocena” <u>dopiero po trzech latach</u> trwania modelu NSE, szczególnie u dziewcząt; • „pozytywne myślenie” wynik istotny statystycznie <u>po dwóch latach trwania modelu NSE</u> i utrzymujący się do końca trwania badań
<p>Zmienna niezależna eksperymentu:</p> <p>Model NSE (przyjęte założenia metodyczne)</p>	<p>Umiejętności podejmowania decyzji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów • zmienne z Testu <i>Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych</i> • przekonanie o własnej skuteczności; zmienne z Testu <i>KNIIŚ</i> 	<p>Wynik istotny statystycznie</p> <ul style="list-style-type: none"> • dla zmiennej „krytyczne i twórcze myślenie” <u>po trzech latach trwania modelu NSE</u> (po pierwszym roku widoczne obniżenie wyniku grup eksperymentalnych), by po trzech latach przewyższyć wynik sprzed rozpoczęcia badań • „skuteczność działania” – wynik widoczny, pozytywny dla grup eksperymentalnych, <u>już po roku trwania modelu NSE</u> i utrzymujący się przez wszystkie tury badań
<p>Konieczny dłuższy czas trwania modelu NSE</p>	<p>Umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowanie stresem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zmienne strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie • zmienna strategii pozytywnej: współpraca <p>zmienne z Testu „<i>Maly Kosmita</i>”</p>	<p>Wynik niwelowania zachowań agresywnych w grupach eksperymentalnych <u>widoczny już po roku</u> trwania działań w modelu NSE, <u>po dwóch latach widoczny także</u> w grupach eksperymentalnych pozytywny wynik w niwelowaniu negatywnych strategii rozwiązywania problemów „uniku” i „ulegania”. Wynik wyboru w grupach eksperymentalnych strategii pozytywnej „współpraca” <u>widoczny wyraźnie już po roku</u> trwania modelu NSE i istotny statystycznie do końca trwania badań</p>
<p>Najbardziej widoczny wpływ, już po roku trwania modelu NSE</p>		

Tabela nr 176: Weryfikacja hipotez w odniesieniu do zmiennych zakłócających oraz do zmiennej niezależnej: płci

Weryfikacja hipotezy	Wpływ zmiennych zakłócających badanie:	Płeć a badania
H1 Umiejętności interpersonalne weryfikacja pozytywna	<ul style="list-style-type: none"> zmiana nauczyciela dotychczasowe zajęcia sportowe w grupie eksperymentalnej 	Nastąpiła stabilizacja umiejętności interpersonalnych szczególnie u chłopców, w grupach kontrolnych nie zauważono takiego wzrostu tej zmiennej
H2 Umiejętności budowania samoświadomości weryfikacja pozytywna (z zauważonym dłuższym procesem pracy nad samooceną i pozytywnym myśleniem u dzieci)	<ul style="list-style-type: none"> widoczny wpływ zmiennej zakłócającej (przerwanie realizacji modelu po zmianie nauczyciela) „samoocena” i „pozytywne myślenie” dzieci po ponownym włączeniu modelu NSE widocznie, istotnie statystycznie wzrosła co może świadczyć o silnym wpływie modelu NSE na tę zmienną! – przy dłuższym, systematycznym edukacyjnym działaniu modelu (3 lata) 	Samoocena – wynik pozytywny widoczny szczególnie w grupach eksperymentalnych dziewcząt
H3 Umiejętności podejmowania decyzji Weryfikacja pozytywna finalnie z zauważonym obniżeniem wyniku po roku realizacji modelu NSE w grupach eksperymentalnych, aby po trzech latach zaprocentować pozytywnie w porównaniu z grupami kontrolnymi	<ul style="list-style-type: none"> brak wpływu w zmiennej krytyczne i twórcze myślenie w zmiennej skuteczność działania (w ostatnim półroczu po ponownym włączeniu modelu (po zmianie nauczyciela) pojawia się tendencja do pozytywnej zmiany w grupach eksperymentalnych <p><u>Weryfikacja hipotezy jest pozytywna, ale nie jest – jak założono – najsilniejszym działaniem modelu NSE</u></p>	Zmiany istotne statystycznie pojawiają się w zmiennej „krytyczne i twórcze myślenie” oraz „skuteczność działania” szczególnie w grupie eksperymentalnej chłopców
H4 Umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kierowania stresem Weryfikacja pozytywna	Widoczny wpływ zmiennej zakłócającej (zwalnianie z warsztatów NSE chłopców z jednej z klas eksperymentalnych na zajęcia sportowe), co w porównaniu do początkowych pozytywnych wyników badań tej grupy dokonanych po roku trwania modelu NSE mogło wpłynąć na pojawienie się ponownie zachowań agresywnych (jako strategii negatywnej rozwiązywania problemów)	<ul style="list-style-type: none"> niwelowanie zachowań agresywnych jako strategii negatywnej rozwiązywania problemów już po roku widoczne jest szczególnie w grupie chłopców z grup eksperymentalnych pozytywne zmiany w wyborze strategii pozytywnej działania w sytuacji trudnej (współpraca) szczególnie widoczne są w grupach eksperymentalnych u dziewcząt już po roku trwania działań modelu NSE (u chłopców widoczna jest stabilizacja uzyskanych zmian) <p><u>Najsilniejszy wpływ modelu NSE zauważalny jest zatem i istotny statystycznie we wszystkich turach badań na zmienną „radzenie sobie w sytuacjach trudnych” i w kierowaniu stresem</u></p>

REPORTAŻ FOTOGRAFICZNY

PRZEBIEGU EKSPERYMENTU

Publikacja powstała w ramach zadania badawczego
nr WPiNH/DS./6/2017-KON w dyscyplinie pedagogika
Kierownik zadania: dr Joanna Aksman

Cytowane fotografie zaprezentowano zgodnie z treścią art. 29 ust. 1
Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych

Opracowanie graficzne części ilustracyjnej:
Jakub Aleksejczuk

Załącznik nr 1

Wybrane prace plastyczne dzieci powstałe w trakcie realizacji 3-letniego innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja

W materiale fotograficznym umieszczono wybrane prace plastyczne i zdjęcia dzieci, pracujących przez trzy lata innowacyjnym programem edukacji wczesnoszkolnej Nauka – Sztuka – Edukacja w latach 2015–2018.

Przedstawiono fotografie prac plastycznych i dzieci ze szkół:

Szkoły Podstawowej nr 2 im. Św. Wojciecha w Krakowie,

Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 3 im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 25 im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 27 im. Marii Konopnickiej w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 65 im. Czesława Janczarskiego w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 113 im. Leopolda Węgrzynowicza w Krakowie,

Szkoły Podstawowej nr 10 im. Kornela Makuszyńskiego w Olkuszu,

Szkoły Podstawowej nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Wieliczce,

Zespołu Szkół nr 1 w Oświęcimiu, Szkoły Podstawowej z Oddziałami Sportowymi nr 8 im. Marii Curie-Skłodowskiej w Oświęcimiu,

Uniwersyteckiej Katolickiej Szkoły Podstawowej KANA w Jaworznie,

Zespołu Placówek Oświatowych w Słopnicach.

Rodzice dzieci udzielili zgody na opublikowanie prac plastycznych dzieci oraz ich wizerunku w trakcie trwania projektu.

ROK SZKOLNY 2015/2016, Klasy pierwsze

Temat I. Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania

Warsztat plastyczny 1: Wielobarwne budynki w moim mieście – inspirowane twórczością Friedensreicha Hundertwassera



Temat I. Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania

Warsztat plastyczny 2: Kreatywna zabawa w Pabla Picassa – martwa natura





Temat I. Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania

Warsztat plastyczny 3: Paluszkowy pejzaż – inspirowany twórczością Claude'a Moneta





Temat I. Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania

Warsztat plastyczny 4: Ilustracja z wyobraźni – inspirowana twórczością Tadeusza Makowskiego



Temat II. Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie

Warsztat plastyczny 1: Fantastyczne plamy – ilustracja z wyobraźni
(reprodukcje prac Wassilego Kandinskiego, Joanny Kowalskiej i Urszuli Wilk)





Temat II. Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie

Warsztat plastyczny 2: Świat wielu barw – barwy tęczy (barwy podstawowe i pochodne)
(reprodukcje fotografii z natury i pracami Wassilego Kandinskiego)





Temat II. Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie

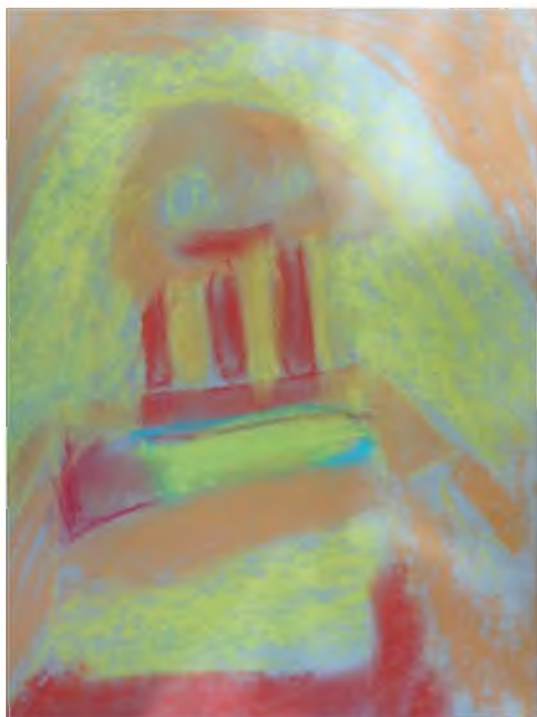
Warsztat plastyczny 3: Wschód Słońca nie z tej Ziemi – barwy ciepłe
(inspiracje filmy o naturze i prace Claude'a Moneta oraz Adolphego Monticellego)





Temat II. Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie

Warsztat plastyczny 4: Wesole i smutne portrety – barwy ciepłe i zimne (inspirowane twórczością Stanisława Wyspiańskiego)





Temat III. Układy kompozycyjne

Warsztat plastyczny 1: Ja w warzywach, owocach i kwiatach – budowa obrazu inspirowana portretami Giuseppe Arcimbolda





Temat III. Układy kompozycyjne

Warsztat plastyczny 2: Zwierzę z mojej dłoni tworzenie kompozycji





Temat III. Układy kompozycyjne

Warsztat plastyczny 3: Widok z mojego okna – dobór formatu do formy
(inspiracje pracami Igi Borowieckiej-Grzywacz)





**Temat IV. Fomy przestrzenne, rekwizyt, rzeźba, relief, architektura.
Pierwsze próby budowania form przestrzennych**

**Warsztat plastyczny 1: Tworzenie dziwaków
(proste rzeźby zwierząt, postaci z plasteliny, modeliny bądź gliny)**





**Temat V. Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne.
Budowanie i modelowanie**

Warsztat plastyczny 1: Urok masek weneckich – rekwizyt teatralny





**Temat V. Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne.
Budowanie i modelowanie**

Warsztat plastyczny 2: Lalka w teatrze – postać fantastyczna – „żywy obraz” Tadeusza Makowskiego





**Temat V. Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne.
Budowanie i modelowanie**

Warsztat plastyczny 3: Obiekt naszych wspólnych marzeń – budowa formy przestrzennej z różnych prostych i dostępnych materiałów (grupowy efekt pracy – wytwór plastyczny)



ROK SZKOLNY 2016/2017, Klasy drugie

Temat I. Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika

Warsztat plastyczny 1: Moje ulubione miejsca, węgłem rysowane – inspiracje twórczością Wiktora Zina





Temat I. Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika

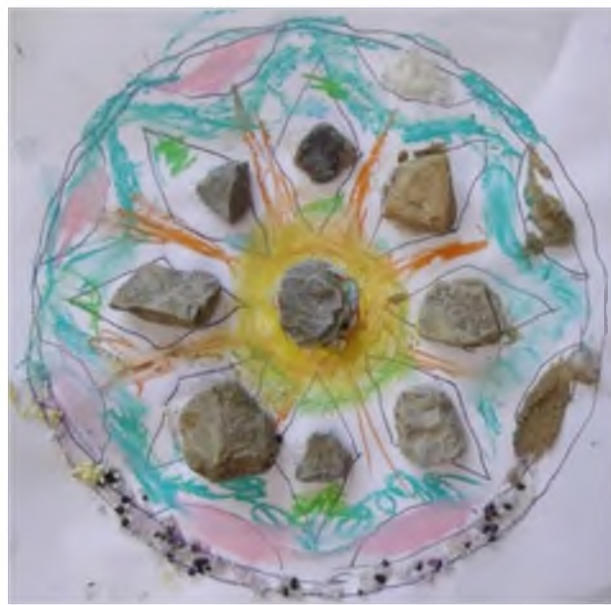
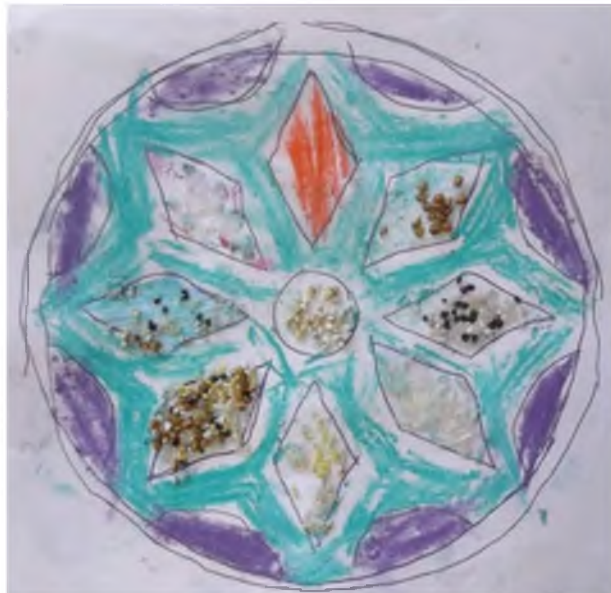
Warsztat plastyczny 2: Świat naszych snów – surrealistyczna ściana dekoracyjna. Malujemy jak Salvador Dali (kompozycja zwarta-rozczłonkowana)





Temat I. Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika

**Warsztat plastyczny 3: Nasze mandale malowane według szablonu –
(kompozycja centralna i zamknięta)**



Temat I. Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika

**Warsztat plastyczny 4: Zabawa w grafika: plastelino-rytnika
(inspiracje grafikami Tadeusza Kulisiewicza i Władysława Skoczylasa)**



Temat II. Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem

Warsztat plastyczny 1: Barwny świat motyli – jak u Salvadora Dalego
(kompozycja symetryczna i asymetryczna)





Temat II. Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem

Warsztat plastyczny 2: Czaruję kulkami dysharmonijną kompozycję barw – inspirowaną twórczością Wassilego Kandinskiego i Stanisława I. Witkiewicza (Witkacego)



Temat II. Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem

Warsztat plastyczny 3: Gwiazdziste niebo Van Gogha – temperatura barw





Temat III. Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe

Warsztat plastyczny 1: Piękno wokół nas – kompozycje ogrodów przydomowych – kompozycja zwarta i rozproszona



Temat III. Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe

Warsztat plastyczny 2: Kolczyki dla mojej Mamy – prosta forma użytkowa



Temat III. Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe

Warsztat plastyczny 3: Szopka w cieniu i świetle wielkiego miasta – przestrzeń w tworzeniu obiektów architektury



Temat IV. Kompozycja w malarstwie i rysunku

Warsztat plastyczny 1: Śniegiem malowane – pejzaż z moich wspomnień
(kompozycja otwarta – zamknięta) w obrazach Józefa Chełmońskiego



Temat IV. Kompozycja w malarstwie i rysunku

Warsztat plastyczny 2: Futurystycznie o moim ulubionym zwierzątku –
kompozycja statyczna i dynamiczna na przykładzie pracy Giacomo Balla





Temat IV. Kompozycja w malarstwie i rysunku

Warsztat plastyczny 3: Tworzę kompozycję jak Richard Long (kompozycja rytmiczna i arytmiczna)



Temat V. Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej

Warsztat plastyczny 1: Z kogutem na czele – wielkanocne życzenia – projekt motywu na kartkę świąteczną – elementy powtarzalne – tradycja i symbolika w sztuce dekoracyjnej



Temat V. Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej

Warsztat plastyczny 2: „Takiej szafy nie miał nikt na świecie” – Człowiek w rzeźbach Wita Stwosza – proporcja ciała człowieka i zwierzęcia



Temat V. Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej

Warsztat plastyczny 3: Ogniste i płonące ptaki Władysława Hasióra – stylizacja form zwierzęcia



ROK SZKOLNY 2017/2018, Klasy trzecie

Temat I. W pracowniach artystów

Warsztat plastyczny 1: Symbol psiej wierności – pies Dżok – w świecie rzeźb plenerowych Bronisława Chromego





Temat I. W pracowniach artystów

Warsztat plastyczny 2: Kim był Stańczyk? Historia Polski zatrzymana w obrazach – pracownia malarska Jana Matejki





Temat I. W pracowniach artystów

Warsztat plastyczny 3: W moim pokoju marzeń – architektura wnętrz (na przykładzie planów i projektów wnętrz)



Temat I. W pracowniach artystów

Warsztat plastyczny 4: Rzemiosło artystyczne wokół nas – kolorowe okno w moim pokoju marzeń



1.

Temat II. Zadania podsumowujące program klas 1–2 (do wyboru)

Warsztat plastyczny 1: Land art (Sztuka Ziemi) – tworzę układy kompozycyjne jak Richard Long i inni



Temat II. Zadania podsumowujące program klas 1–2 (do wyboru)

**Warsztat plastyczny 2: Niecodzienne barwy w portretach Gustava Klimta –
secesyjne nurty w portrecie Mamy (kolor i barwa ciepła, zimna)**



Temat II. Zadania podsumowujące program klas 1–2 (do wyboru)

Warsztat plastyczny 3: W świecie komiksu – projekt „Psie sucharki” Marii Apoleiki (rysunek, linie, kreski)



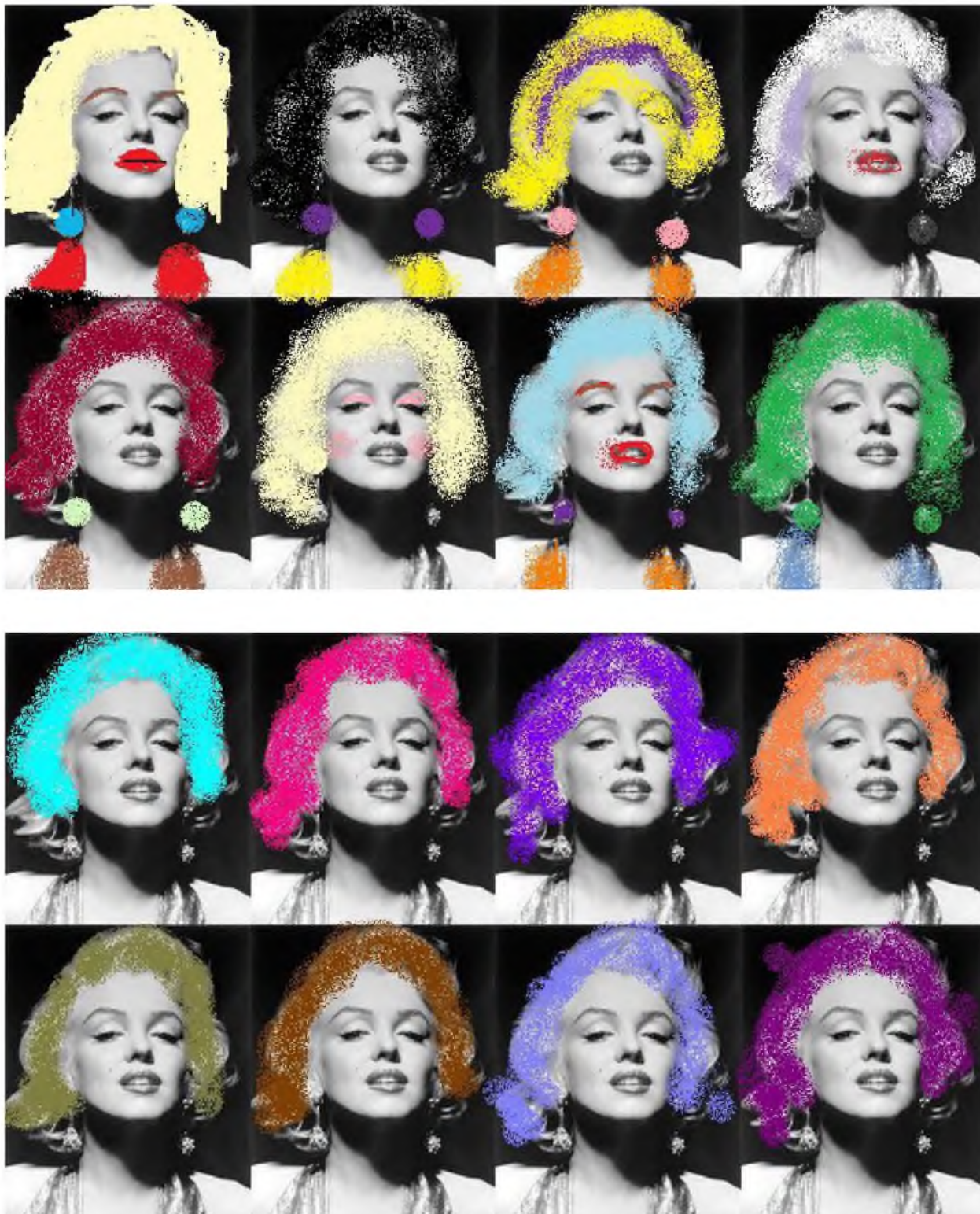
Temat III. Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą

Warsztat plastyczny 1: Magiczne drzewo Andrzeja Maleszki – wycinanka inspirowana literaturą



Temat III. Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą

Warsztat plastyczny 2: Co można zrobić z fotografią? Sztuka popartu – inspirowana techniką serigrafii Marilyn Monroe (kompozycja rytmiczna)



Temat III. Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą

Warsztat plastyczny 3: Muzyka Fryderyka Chopina w dziełach plastycznych Jerzego Dudy-Gracza







Temat IV. Teatr, film, telewizja

Warsztat plastyczny 1: Tworzymy plakat reklamowy do ulubionego filmu lub spektaklu teatralnego



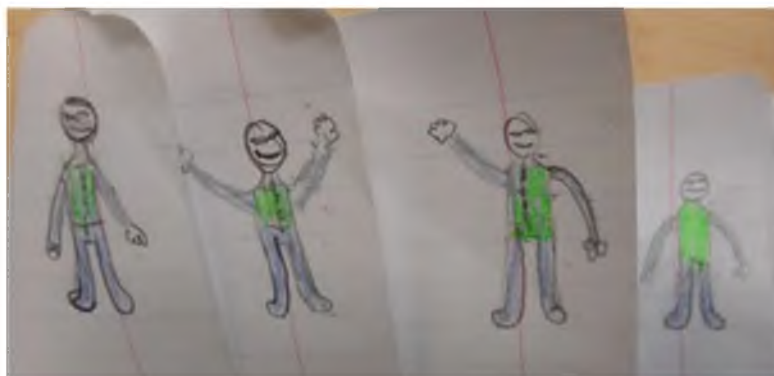
Temat IV. Teatr, film, telewizja

Warsztat plastyczny 2: Lalka w teatrze (rodzaje, budowa, konstrukcja)



Temat IV. Teatr, film, telewizja

Warsztat plastyczny 3: Film o moim najlepszym przyjacielu – meandry pracy artysty na planie filmowym, podstawowe pojęcia, znaczenie scenografii do filmu, elementarna wiedza o prawach autorskich



Wybrani realizatorzy modelu Nauka – Sztuka – Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej (od prawej: mgr B. Magielska, mgr T. Lalik, mgr I. Szyniec, mgr R. Kaliś, mgr D. Ślęzak, mgr A. Poręba, mgr E. Chechelska, w środku Rektor KAAFM prof. dr hab. J. Malec, z tyłu Dyrektorzy szkół, z przodu mgr M. Gibała, mgr J. Sułowska oraz pomysłodawczyni innowacji NSE dr J. Aksam). Zdjęcie wykonane podczas otwarcia wystawy prezentującej prace plastyczne dzieci realizujących projekt NSE, możliwej do zwiedzania w KAAFM od czerwca do września 2018 r.



Załącznik nr 2

Praca indywidualna – umiejętności podejmowania decyzji i kształtowania własnej kreatywności



Szkoła Podstawowa w Oświęcimiu



Przykład afirmacji trudu plastycznego i kreatywnych pomysłów na wystawie prac plastycznych w Szkole Podstawowej nr 1 w Oświęcimiu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 10 w Olkuszu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 43
w Krakowie-Swoszowicach



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 43
w Krakowie-Swoszowicach



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 43
w Krakowie-Swoszowicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43
w Krakowie-Swoszowicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie



Praca indywidualna dziecka ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie



Praca indywidualna dziecka ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Krakowie



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie



Radość tworzenia indywidualnego i dzielenia się tym z rówieśnikami.
Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Wieliczce



Dziecko z Placówki Oświatowej w Słopicach



Dziecko ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Wieliczce

Załącznik nr 3

Praca w grupach – radzenie sobie i kierowanie stresem



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 10 w Olkuszu



Dzieci z Zespołu Placówek Oświatowych w Słopicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie
Świat naszych snów – surrealistyczna ściana dekoracyjna. Malujemy jak Salvador Dali
(relacje, kompromis, współpraca)



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie, wspólne podejmowanie decyzji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie, radość wspólnego tworzenia, wspólne podejmowanie decyzji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie, wspólna odpowiedzialność za pracę



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Oświęcimiu, skupienie nad wykonywaną pracą



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie, podział pracy, wspólne decyzje



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Oświęcimiu. Odpowiedzialność za powierzone w grupie zadanie i kontrola wykonania przez pozostałych członków grupy, wspólna odpowiedzialność



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 27 w Krakowie,
stroje projektowane przez kolegów i koleżanki do żywego obrazu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie, radość ze wspólnie wykonanej pracy



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie, dyskusje i kompromisy



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie, zadowolenie wszystkich członków zespołu małych architektów



Dzieci z Uniwersyteckiej Szkoły Podstawowej KANA w Jaworznie, porządek pracy w grupie, realizacja ustaleń



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 65, dyskusje, pomysły, kompromisy w pracy w parach

Załącznik nr 4

Kształtowanie umiejętności interpersonalnych na warsztatach plastycznych – niezbędna część warsztatów – afirmacja



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 10 w Olkuszu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 10 w Olkuszu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach
wraz z wychowawcą klasy mgr Iwoną Szyniec



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach,
afirmacja własnej pracy – występ przed grupą



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach,
po wysłuchaniu afirmacji wszystkich dzieci z klasy



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach, w trakcie trwania afirmacji



Przykład działań afirmacyjnych – wystawa prac dziewczynki zdolnej plastycznie ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie-Swoszowicach



Przykład afirmacji – wystawa prac plastycznych małej Artystki w Szkole Podstawowej nr 1 w Oświęcimiu



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Krakowie po afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Krakowie po afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie prezentują swoje prace plastyczne podczas afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie po afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Krakowie w trakcie afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 113, ćwiczenie cierpliwego słuchania koleżanek i kolegów z klasy podczas afirmacji



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Wieliczce (klasa mgr Lucyny Klejdys)



Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 25 w Krakowie podczas afirmacji



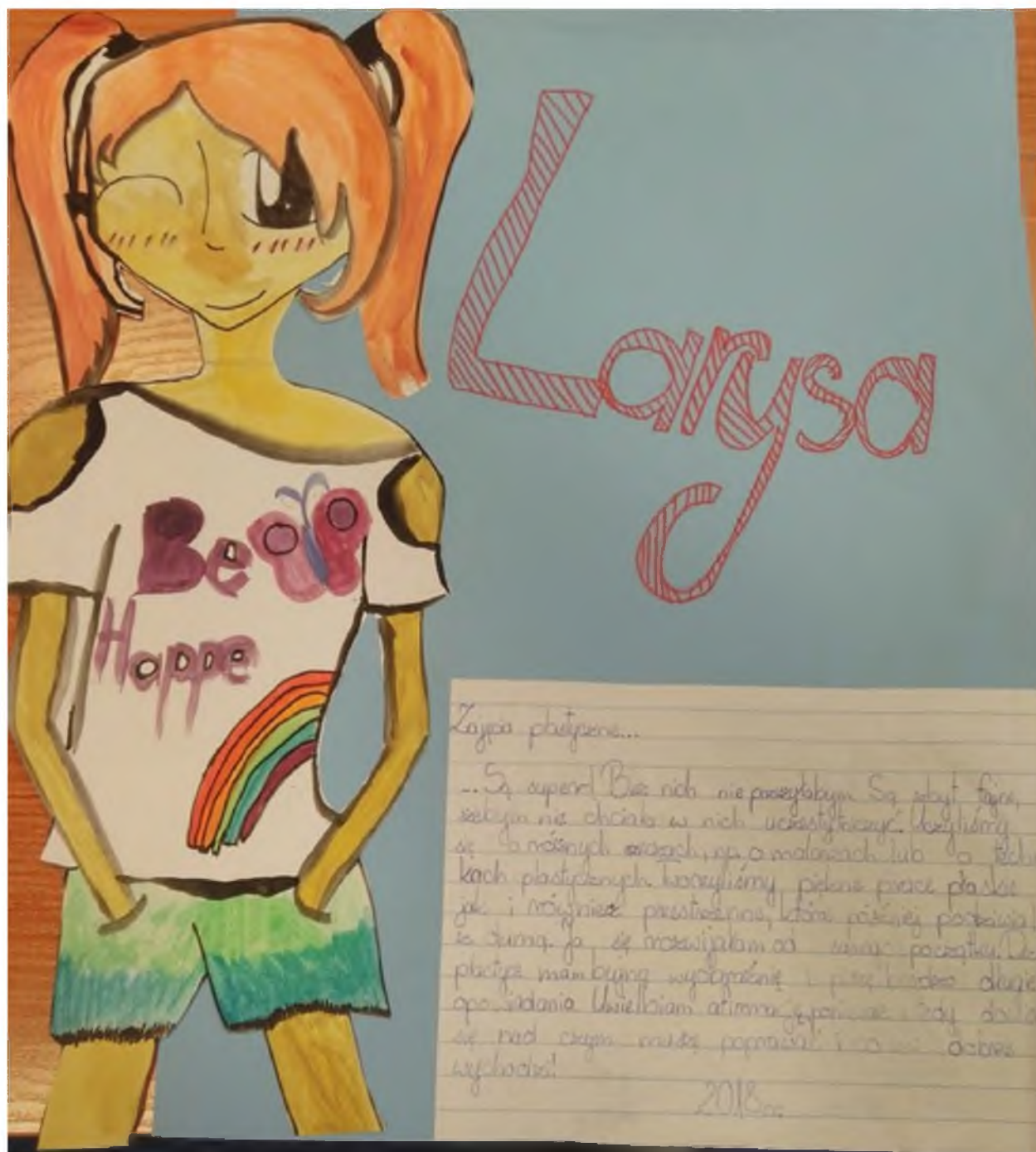
Sztuka ćwiczenia cierpliwości w oczekiwaniu na swoją wypowiedź.
Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 25 w Krakowie

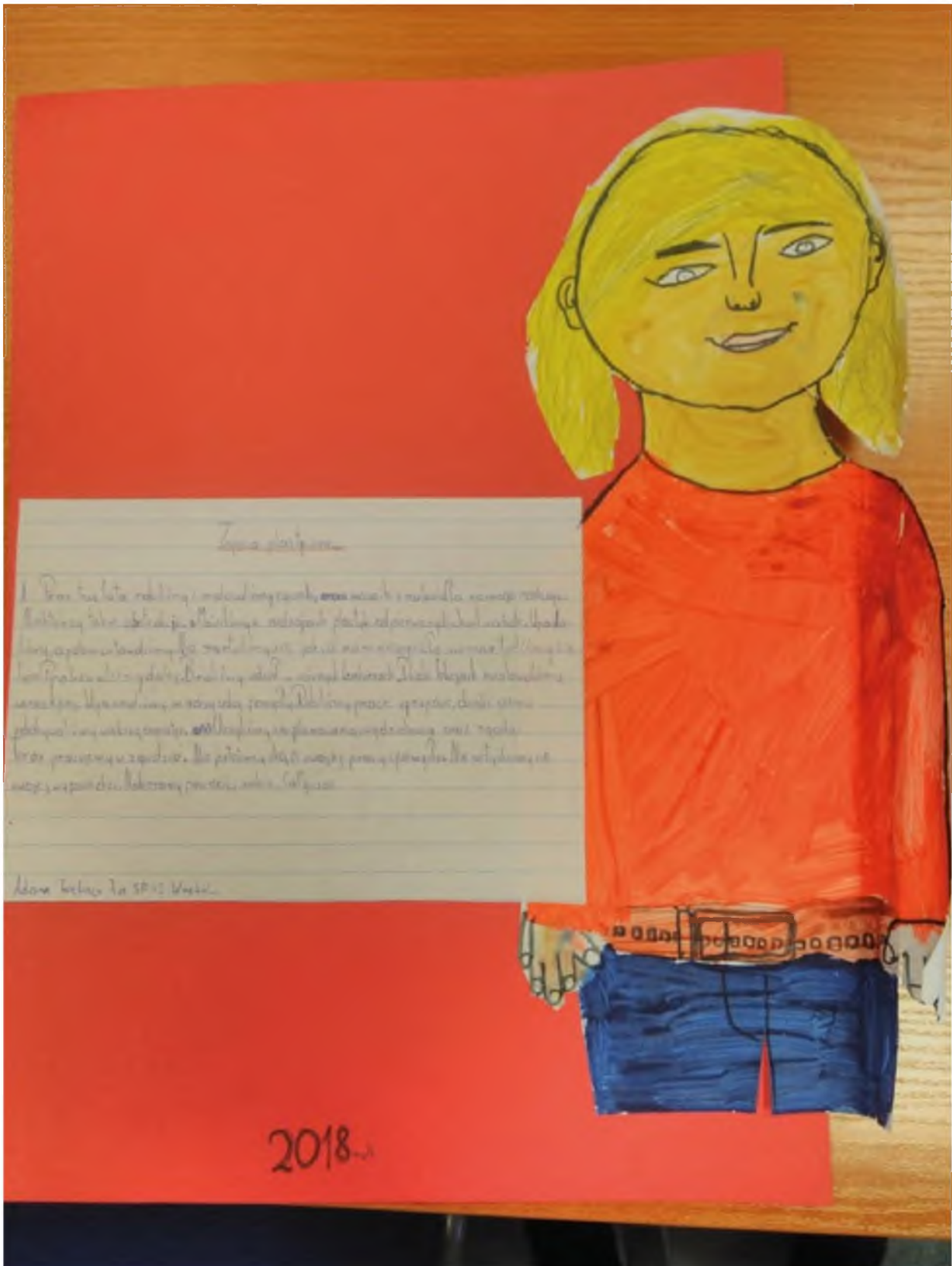


Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 65 w Krakowie, skupienie podczas słuchania opowieści o swojej pracy plastycznej, rzeźbiarskiej koleżanki z klasy

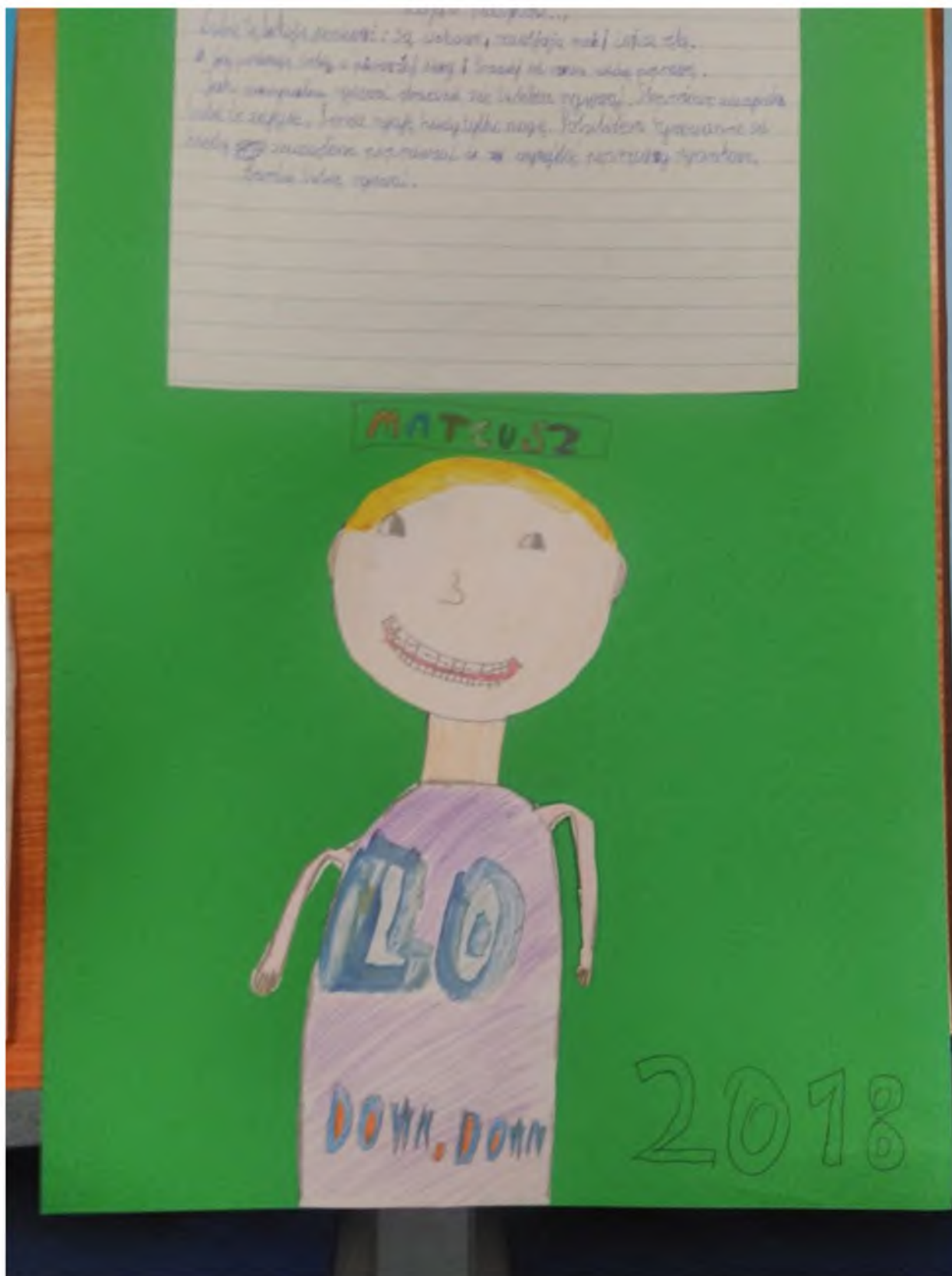
Załącznik nr 5

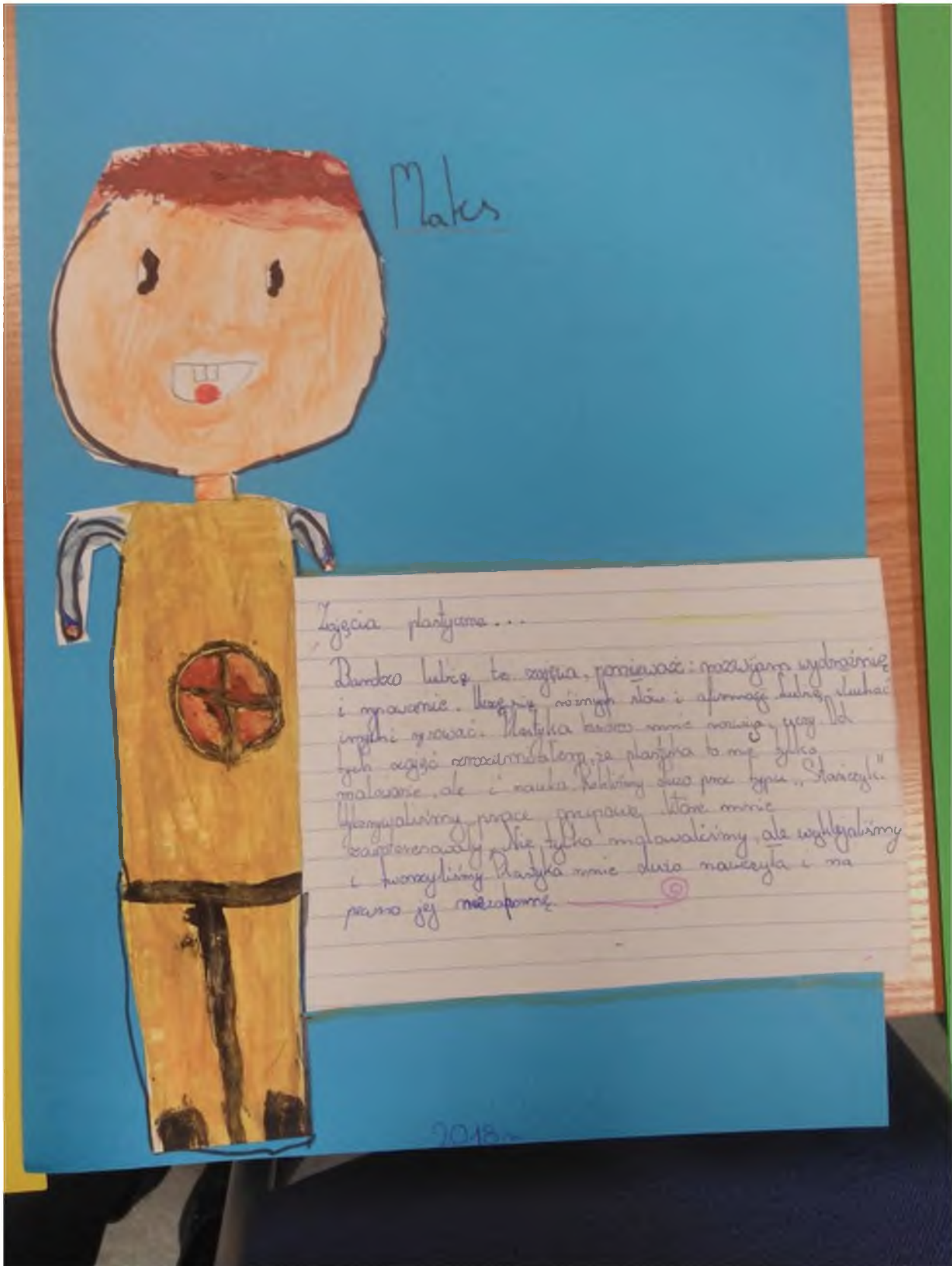
Autoportrety dzieci-uczestników innowacyjnego programu edukacji wczesnoszkolnej Nauka – Sztuka – Edukacja wraz z ich opinią o zajęciach

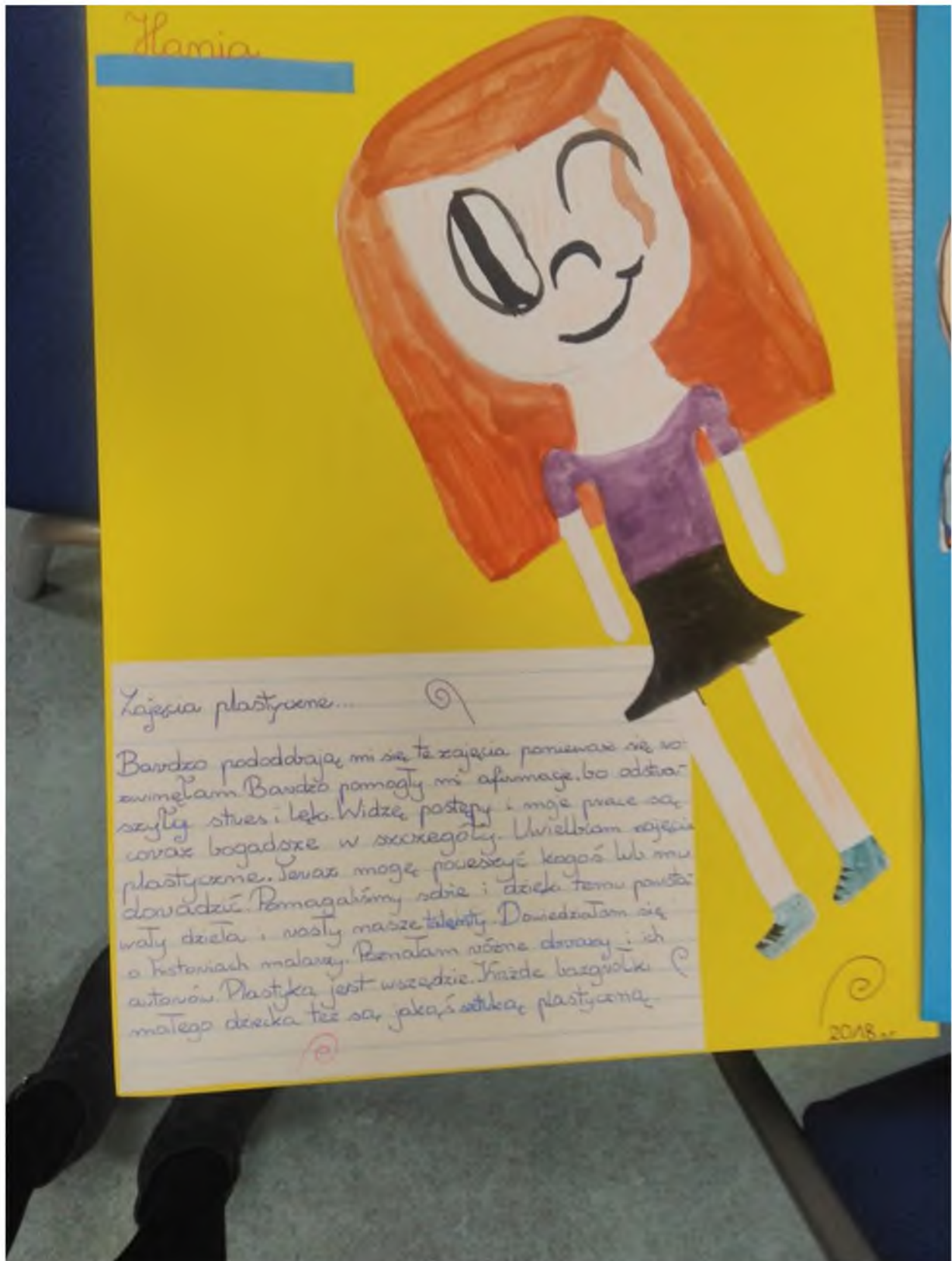


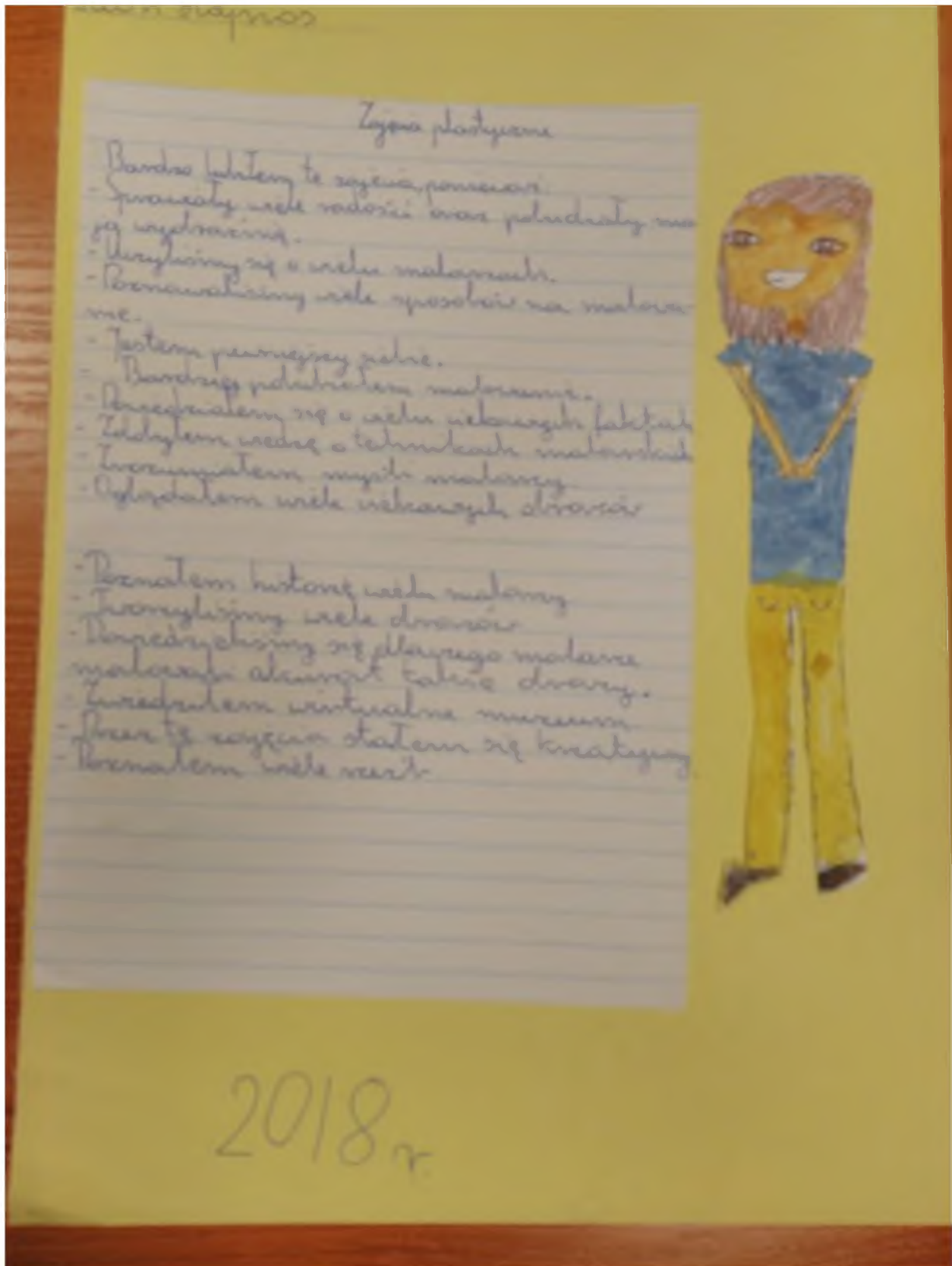


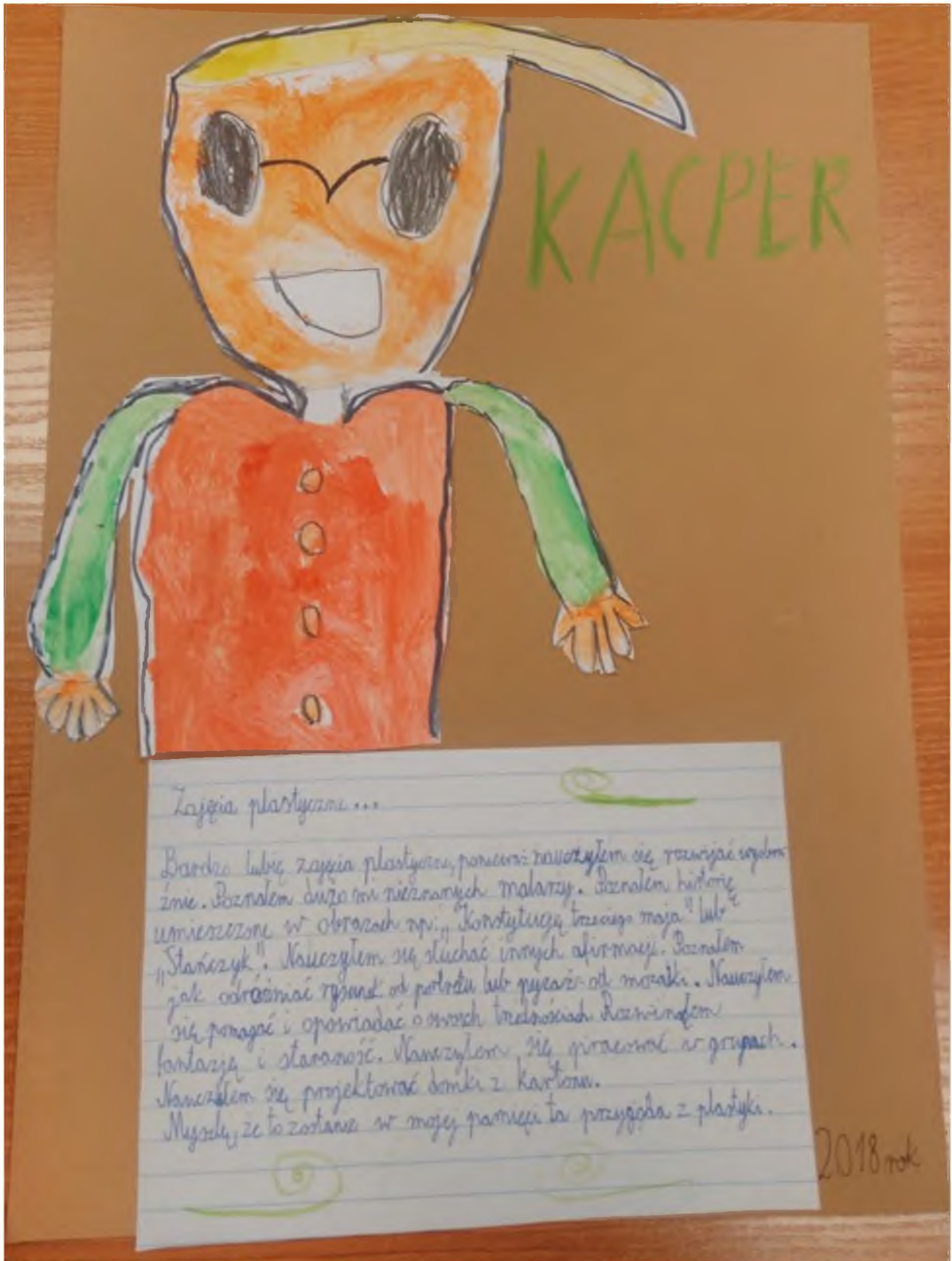


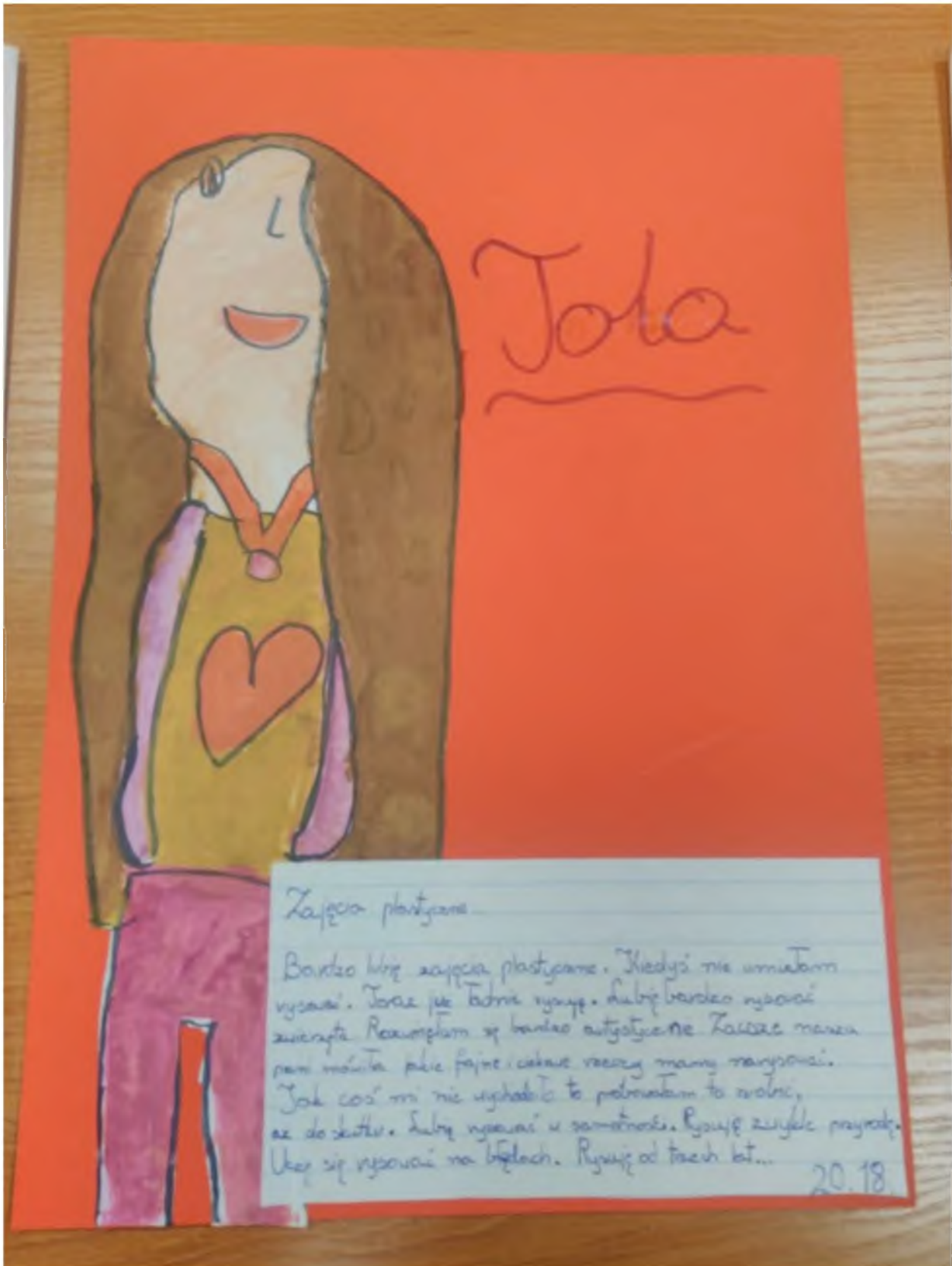
















Rozdział V

Weryfikacja hipotez

Głównym celem badań było ukazanie wpływu trzyletniej realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja na kształtowanie wybranych umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z celu głównego wynikały następujące cele szczegółowe: określenie ukształtowanych przez model NSE umiejętności interpersonalnych, umiejętności dla budowania samoświadomości, umiejętności podejmowania decyzji, umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci w grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi oraz określenie korelacji pomiędzy zmiennymi: „samoocena” a „relacje interpersonalne”, „nadzieja” a „skuteczność”, „samoocena” a „współpraca”, „współpraca” a „postawa twórcza” w grupach eksperymentalnych.

Cel praktyczny to ukazanie przydatności modelu NSE w edukacji szkolnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w kształtowaniu określonych w badaniach zmiennych (umiejętności życiowych).

Zgromadzono materiał badawczy z trzech lat trwania eksperymentu pedagogicznego, dla potrzeb badań niniejszej publikacji wykorzystano trzy testy diagnostyczne¹⁰² uzupełniane co roku (w czterech turach – przed eksperymentem, po roku pierwszym, drugim i trzecim) przez grupę eksperymentalną i kontrolną z trzech szkół (duże miasto, średnie miasto, mała miejscowość). W sumie w badaniach eksperymentalnych uczestniczyło 111 dzieci (58 dzieci z grup kontrolnych, 53 dzieci z grup eksperymentalnych). W sumie zgromadzono 1 332 testy uzupełniane drogą internetową z wydrukiem gotowych odpowiedzi (stenów).

Wyniki przyniosły możliwość ustosunkowania się do postawionych hipotez badawczych.

Odpowiadając na hipotezę główną wskazać należy, iż

Hg: Model Nauka – Sztuka – Edukacja wskutek jego trzyletniej, systematycznej realizacji w ramach programu edukacji wczesnoszkolnej:

- w pozytywny sposób wpłynął na rozwój umiejętności interpersonalnych u dzieci (H1)

Weryfikacja hipotezy jest w pełni pozytywna:

Zauważono wyższe rangi grup eksperymentalnych we wszystkich badanych zmiennych: „zdolności interpersonalne”, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, „relacje w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych”, natomiast różnice istotne statystycznie odnotowano w zmiennych „zdolności interpersonalne” (0,01), „ja wobec innych” (0,03) i „inni wobec mnie” (0,01).

¹⁰² 1. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”...*
2. K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)...*
3. E. Wysocka, J. Góźdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych...*

- w znaczący sposób wpłynął na ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości (H2)

Weryfikacja w pełni pozytywna, ale z zastrzeżeniem czasowym:

Wyniki wskazujące na **pozytywny obraz samooceny** w grupach eksperymentalnych widoczne były i uznane za istotne statystycznie dopiero po trzecim roku prowadzonych badań. Istotność dwustronna na rzecz grupy eksperymentalnej wzrosła z 0,03 (2015 r.) do 0,00 (2018 r.).

- w największym stopniu wpłynął na umiejętności podejmowania decyzji u dzieci, proces ich twórczego myślenia (H3)

Weryfikacja finalnie pozytywna, ale z różnym przebiegiem czasowym:

Finalnie hipoteza została zweryfikowana pozytywnie. Zaskoczeniem dla badacza był początkowy obraz wyników badań, po roku trwania modelu NSE odnotowano spadek postawy twórczej szczególnie u chłopców z grup eksperymentalnych, natomiast po trzech latach zaobserwowano jej zdecydowany wzrost w porównaniu z grupami kontrolnymi i to także szczególnie u chłopców. Przy zmiennej „skuteczność działania” wyniki badań wykazały istotność statystyczną już po roku trwania działań pedagogicznych prowadzonych w grupach eksperymentalnych – świadczy to o przeświadczeniu dzieci z grup eksperymentalnych o swojej wyższej skuteczności w działaniu. Nie został potwierdzony ten człon hipotezy, w którym zakładano, iż model NSE najmocniej w swoich działaniach edukacyjnych wpłynie na umiejętność podejmowania decyzji u dzieci. Jak się okaże, najmocniej model oddziaływał na zmienną „współpraca”.

- w znaczący sposób wpłynął na umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci (H4)

Weryfikacja w pełni pozytywna już po roku stosowania modelu, najmocniejszy wpływ modelu NSE zarysowuje się w obrazie zmiennej: „współpraca” (oraz niwelowaniu strategii negatywnego reagowania na sytuację trudną: agresja, unik, uleganie):

Ostatnia tura badań, kończąca trzyletni okres badań prowadzonych w grupach eksperymentalnych potwierdziła różnicę istotną statystycznie pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne, przy wyborze przez dzieci strategii pozytywnej-zadaniowej w rozwiązaniu sytuacji trudnej: „współpraca”. Dzieci z grup eksperymentalnych znacznie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji stresujących. Oba testy parametryczny i nieparametryczny wskazały na wynik istotności (0,000). W przypadku opisywanej zmiennej „współpraca” możemy powiedzieć o zauważalnym najmocniejszym wpływie modelu NSE na wzrost działań dzieci polegających na współdziałaniu, inkluzji i wsparciu w sytuacjach nowych i trudnych. Wpływ ten potwierdza dodatkowo zauważony na początku badań (2015 r.) brak istotnych różnic pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne.

- zaistnieją pozytywne relacje pomiędzy zmiennymi „samoocena” dzieci a ich „relacje interpersonalne”, „nadzieja” a „skuteczność działania” w opinii dzieci, „samoocena” dzieci a ich zdolności do działania związanego z współpracą, „współpraca” a „postawa twórcza” dzieci (H5)

Weryfikacja w pełni pozytywna we wszystkich badanych korelacjach:

Wszystkie założone relacje pomiędzy zmiennymi wykazały pozytywne korelacje. Najsilniejsze związki (korelacje Spearmana) pojawiły się pomiędzy następującymi umiejętnościami życiowymi dzieci: im wyższa samoocena tych chętniej dzieci wchodzi w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą (samoocena * relacje interpersonalne: $\rho=0,59$, $p<0,001$), im lepszy, pozytywniejszy obraz świata tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania (nadzieja * skuteczność działania: $\rho=0,52$, $p<0,001$).

Ważna informacja dotycząca interpretacji wyników badań dotyczy zmiennej niezależnej: miejsca zamieszkania uczestniczących w badaniach dzieci. W trakcie prowadzonych badań w szkole z średniego miasta i szkole z małej miejscowości zaistniały zmienne zakłócające przebieg prowadzonego modelu NSE. W szkole z średniego miasta były to zainteresowania sportowe chłopców, którzy w celu ich realizacji w rozgrywkach sportowych, często nie uczestniczyli w warsztatach NSE. Natomiast w szkole w małej miejscowości zaistniała zmienna zakłócająca dużej mocy – zmiana nauczyciela prowadzącego klasę eksperymentalną, pół roku przerwy w realizacji modelu NSE i uruchomienie ponowne na ostatnie pół roku, po przeszkoleniu nowego nauczyciela. Biorąc pod uwagę opisane zmienne zakłócające, wyniki systematycznie prowadzonego modelu w szkole z dużego miasta są dla obrazu badań bardziej znaczące.

Weryfikacja hipotez szczegółowych wygląda w sposób następujący, w odniesieniu do poszczególnych pięciu przyjętych hipotez:

H1: Realizacja modelu NSE przyczyni się w pozytywny sposób do rozwoju umiejętności interpersonalnych u dzieci.

Przypomnijmy, że umiejętność ta ćwiczona była z dziećmi w różnych etapach warsztatów, szczególnie: „motywacja i relaksacja”, „wizualizacja i afirmacja”. Nauczyciele, którzy pracowali z modelem NSE przez pół roku podczas pierwszych pilotażowych badań (2013 r.) ocenili to oddziaływanie na średnią arytmetyczną 4,07 (na ukazane wartości tej średniej od 3,60 do 5,00).

Pierwsza hipoteza szczegółowa została zweryfikowana pozytywnie. Biorąc pod uwagę wyniki wszystkich grup eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi – zauważono wyższe rangi grup eksperymentalnych we wszystkich badanych zmiennych: „zdolności interpersonalne”, relacja „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje „w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych”, natomiast różnice istotne statystycznie odnotowano w zmiennych: „zdolności interpersonalne” (0,01), „ja wobec innych” (0,03) i „inni wobec mnie” (0,01). Model NSE ustabilizował także pozytywny obraz wyników w eksperymentalnej grupie szczególnie chłopców. U chłopców z grupy kontrolnej nie wykazano bowiem zauważalnego wzrostu tych zdolności. W wynikach grupy eksperymentalnej z dużego miasta wszystkie zmienne uzyskały wyższe wyniki, wszystkie te wyniki są istotne statystycznie: „zdolności interpersonalne” (0,002), „ja wobec innych” (0,003), „inni wobec mnie” (0,001), „sytuacje pozaszkolne” (0,035). Tylko jedna: „sytuacje szkolne” uzyskała wynik (0,125) – wskazujący na tendencję zmian.

Badana umiejętność życiowa jest dla dzieci bardzo ważna zwłaszcza w początkowym okresie pobytu w nowym otoczeniu-szkole. Wyższe wyniki dzieci z grup eksperymentalnych świadczą o tym, że są bardziej lubiane i akceptowane, bezpieczne wśród ludzi, nie boją się także prosić w otoczeniu o wsparcie, kiedy zajdzie taka potrzeba. Nie czują się odrzucone i mają mniejszą obawę przed doznaniem agresji pośredniej i bezpośredniej.

H2: Realizacja modelu NSE w znaczący sposób wpłynie na ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości.

Przypomnieć należy, że umiejętność ta szczególnie ważna dla modelu NSE ćwiczona jest zawsze w etapie warsztatów zwanym „afirmacja”. Zakłada się, że realizacja założeń pedagogiki pozytywnej i psychologii szczęścia w postaci nieodzownego, powtarzalnego, cotygodniowego określania pozytywów swojej pracy może w znaczący sposób wpłynąć na elementy pozytywnego myślenia u dzieci.

Druga hipoteza szczegółowa została zweryfikowana także pozytywnie, choć wyniki wskazujące na **pozytywny obraz samooceny** w grupach eksperymentalnych szczególnie widoczne były i **uznane za istotne statystycznie dopiero po trzecim roku** prowadzonych badań. Zatem możemy stwierdzić, że aby doprowadzić do pozytywnego obrazu własnej osoby – dziecka, które rozpoczyna naukę szkolną ważne są systematyczne i długie, procesowe działania, do tego celu zmierzające. Takie też w zamierzeniach dydaktycznych zawierał w sobie model NSE. Cieszy fakt osiągnięcia tych pozytywnych wyników badań w klasach eksperymentalnych, ale warto pamiętać, iż jest to proces wymagający cierpliwości i spokojnego oczekiwania na wynik pracy nauczyciela.

Porównując dzieci z grup eksperymentalnych razem i z grup kontrolnych razem możemy zauważyć zwiększającą się co roku w zmiennej „samoocena” średnią rang; wyniki te są istotne statystycznie w każdej turze badań, oprócz tury III (choć średnia ranga i w tej turze w grupie eksperymentalnej jest wyższa). Istotność dwustronna na rzecz grupy eksperymentalnej wzrosła z 0,03 (2015 r.) do 0,00 (2018 r.). Wynik ten zarówno u chłopców jak i dziewcząt zauważalny jest, ale dopiero po trzech latach realizacji modelu NSE.

Biorąc pod uwagę wyniki grupy kontrolnej i eksperymentalnej z dużego miasta, zauważyć należy, że istotność statystyczna zmiennej „samoocena” utrzymywała się przez wszystkie tury badawcze, po roku realizacji modelu NSE wynosiła (0,03), po drugim roku wynosiła (0,00), a po trzecim roku realizacji (0,00). Ciekawa sytuacja pojawiła się w grupach kontrolna/eksperymentalna z małej miejscowości, gdzie zauważalny jest wpływ zmiennej pośredniczącej-zakłócającej badania, jaką była zmiana nauczyciela pod koniec klasy drugiej. Najpierw obserwowaliśmy wzrost zmiennej „samoocena” w grupie eksperymentalnej – po I klasie, a następnie w okresie zmiany nauczyciela spadek wartości tej zmiennej w grupie eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną, pod koniec klasy II, aby znów w ostatnim roku realizacji modelu NSE zauważyć jej ponowny wzrost. Możemy przypuszczać, że działania nowo przeszkolonego nauczyciela w zakresie innowacyjnych działań projektu NSE przyniosły pozytywny skutek. Znajdujemy tu bezpośrednie odniesienie do modelu salutogenezy A. Antonovsky’ego, opisaney w części teoretycznej, a zwłaszcza do ważnej dla dziecka potrzeby poczucia przynależności¹⁰³ (poczucia bezpieczeństwa i pozytywnego odbioru przez grupę). Potrzeba ta zapewne w opisywanej grupie w śródtku trwania badań nie została całkowicie spełniona.

Druga badana zmienna w zakresie kształtowania samoświadomości u dzieci to „**pozytywne ich myślenie**”.

¹⁰³ Warto tu także wspomnieć ciekawe badania podłużne obejmujące 40 lat obserwacji 698 dzieci, podjęte na hawajskiej wyspie Kauai przeprowadzone przez zespół Emmy Werner, w których udowodniono, iż pozytywny rozwój dzieci, mimo licznych trudności, jakie spotykają je w życiu, zależy od posiadania choć jednej osoby odniesienia, u której może znaleźć poczuciem bezpieczeństwa: E. Werner, *Warum Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und man daraus lernen kann*, [w:] *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*, red. R. Welter-Enderlin, B. Hildenbrand, Auer, Heidelberg 2006.

Wyniki tej zmiennej także napawają nadzieją na pozytywny wpływ modelu NSE w badanym zakresie, tym bardziej, że przed realizacją modelu różnice pomiędzy grupami kontrolna/eksperymentalna nie wskazywały na różnice istotne statystycznie.

Już po drugim roku prowadzenia działań w modelu NSE pojawiła się istotna statystycznie różnica pomiędzy grupami kontrolną i eksperymentalną; wyższe wyniki w zmiennej nadzieja podstawowa osiągnęła grupa eksperymentalnej (0,05). Różnica istotna statystycznie pogłębiła się jeszcze po zakończeniu projektu w roku 2018 r. i wynosiła (0,01).

Co ciekawe największy **wzrost nadziei podstawowej** przypada na drugi rok nauki szkolnej dzieci i, jak zauważamy, dotyczy. zarówno grupy kontrolnej jak i eksperymentalnej dziewcząt, co może świadczyć o spełnieniu roli szkoły w rozwijaniu pozytywnego myślenia. W grupie eksperymentalnej wzrost ten utrzymuje się jednak do końca badań natomiast spada w grupie kontrolnej dziewcząt po trzecim roku nauki szkolnej. Zależności tej nie możemy bezpośrednio przypisać działaniom modelu NSE u chłopców, bowiem zmienna „**nadzieja podstawowa u chłopców**” już na początku badań w grupie eksperymentalnej posiadała wyższe wskazania. Możemy jednak stwierdzić, że model stabilizuje pozytywne myślenie chłopców, różnice istotne statystycznie są widoczne w toku trwania modelu NSE i utrzymana jest tendencja do zmian w eksperymentalnej grupie chłopców. Potwierdzeniem wzrostu wyznaczników zmiennej nadzieja podstawowa w klasach eksperymentalnych jest wynik uzyskany w klasie eksperymentalnej w małej miejscowości – jest korzystniejszy i istotny statystycznie po ponownym wznowieniu modelu po zmianie nauczyciela, czyli pomimo działania zmiennej zakłócającej, po roku realizacji na zakończenie klasy III (0,049).

H3: Realizacja modelu NSE powinna w największym stopniu wpłynąć na umiejętności podejmowania decyzji u dzieci.

Model NSE został tak skomponowany, aby każdy warsztat plastyczny przedstawiał inną, interesującą, pobudzającą do myślenia technikę plastyczną, opatrzony został odpowiednią dawką informacji w postaci prezentacji multimedialnych wyświetlanych przez nauczyciela podczas inicjacji tematu. Wizualizacja jako etap warsztatów służy ćwiczeniu własnej myśli twórczej, jej indywidualizacji lub podjęcia decyzji o wyborze danego pomysłu lub wyborze roli poszczególnych uczniów w wykonaniu wspólnego dzieła plastycznego. Etap II scenariusza warsztatu NSE to wykonanie dzieła indywidualnie lub grupowo, czyli to etap realizacji twórczej, bycia kreatywnym. Umiejętność ta została wysoko oceniona przez nauczycieli w poprzednim raporcie badającym opinie nauczycieli w 2013 roku (średnia arytmetyczna 4,79 na ukazane wartości tej średniej od 3,60 do 5,00) – jako oddziaływanie edukacji plastycznej na rozwój twórczego myślenia dzieci.

Trzecia hipoteza szczegółowa finalnie została zweryfikowana pozytywnie jednak początkowo, po roku trwania modelu NSE odnotowano spadek postawy twórczej szczególnie u chłopców z grup eksperymentalnych, by po trzech latach zaobserwować jej zdecydowany wzrost w porównaniu z grupami kontrolnymi, i to także szczególnie u chłopców. Z kolei przy zmiennej „skuteczność działania” wyniki badań wykazują istotność statystyczną – mówiąc nam o przeświadczeniu dzieci z grup eksperymentalnych o swojej wyższej skuteczności w działaniu.

Nie został potwierdzony ten człon hipotezy, w którym zakładano, iż model NSE najmocniej w swoich działaniach edukacyjnych wpłynie na umiejętność podejmowania decyzji u dzieci.

Jak się okaże, najmocniej model oddziaływał na zmienną „współpraca”, o czym poniżej.

Analiza wyników testu SPTO (klasy I–III) sprawdzającego zmienną „**krytyczne i twórcze myślenie u dzieci**” przyniosła w konsekwencji pozytywną weryfikację zakładanej hipotezy, ale nieoczekiwanie po pierwszym roku zaobserwowano **spadek tej postawy**. Nie są to różnice istotne statystycznie, ale biorąc pod uwagę średnią rang zarysowuje się najpierw tendencja spadkowa tej postawy (1 grupa kontrolna – 61,00/2; 2 grupa eksperymentalna – 50,33 – 2016 r.). Następnie widzimy niemal wyrównanie wyników (1 grupa kontrolna – 50,83/2; 2 grupa eksperymentalna – 55,39 – 2017 r.), **aby w ostatnim trzecim roku realizacji modelu (2018 r.) uzyskać istotność statystyczną w Teście Manna-Whitneya (0,03) i tendencję do zmiany w Teście tWelcha (0,051) – rangi 1 grupa kontrolna 40,23/ 2; grupa eksperymentalna 51,90) na rzecz wyższych stenów „postawy twórczej” w grupach eksperymentalnych. Spadek wyników zmiennej postawa twórcza po pierwszym roku realizacji modelu NSE jest związany szczególnie ze spadkiem tych wyników w grupie badanych chłopców z grup eksperymentalnych, u dziewcząt nie wystąpiły zmiany istotnie statystycznie.**

Biorąc pod uwagę szkoły (dużego i średniego miasta), w których nie wystąpiła zmienna zakłócająca – zmiana nauczyciela prowadzącego grupę, wyniki potwierdzają nieprzewidzianą w hipotezie badawczej zależność. Postawa twórcza grup eksperymentalnych – mimo starannie dobranego zestawu technik plastycznych, jakie w założeniu modelu NSE miały wpłynąć na rozwój twórczego myślenia dzieci – w pierwszych latach realizacji modelu zmniejszyła się, aby wzrosnąć w ostatnim roku wprowadzania modelu do szkół. Interpretacji tej nieoczekiwanej sytuacji upatrywać można przyglądając się holistycznie całości działań realizowanych w modelu NSE. Postawa twórcza czasowo ustąpiła miejsce zmiennej współpracy, która zapewne wymagała wiele zmian dokonanych w umiejętnościach życiowych badanych dzieci i ukształtowana została wcześniej w klasach eksperymentalnych już po roku działań szkolnych.

Z kolei przy zmiennej „**skuteczność działania**” w pierwszych badaniach z 2015 roku brak widocznych różnic statystycznych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej. Kolejne wyniki powtórzonych badań z lat 2016, 2017 i 2018 wykazują istotność statystyczną – świadcząc o **przeświadczeniu dzieci z grup eksperymentalnych o swojej wyższej skuteczności w działaniu. Wizja skuteczności podejmowanych działań w obrazie istotności asymptotycznej (dwustronnej) poprawia się z 0,038 do 0,027**. Można wysnuć wniosek o wpływie modelu NSE na stabilizację przekonania dzieci o własnej skuteczności działania.

Co warto podkreślić i przemyśleć – w **grupie kontrolnej skuteczność działania**, biorąc pod uwagę średnie rang, na początku pobytu dzieci w szkole wzrasta (po roku z 16,31 do 20,10), aby następnie w kolejnych latach zmniejszyć się do wyniku: 18,62 a finalnie do 15,31. Przypomnijmy, że jest to jedna z ważnej części (rozumiałość, zaradność, sensowność działania) pojęcia koherencja przedstawianego przez A. Antonovsky’ego prezentowana w części teoretycznej tej publikacji, bardzo ważna dla zdrowego psychicznego rozwoju dzieci i młodych dorosłych.

H4: Realizacja modelu NSE może w znaczący sposób wpłynąć na umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem u dzieci.

Tworzenie wspólnych prac plastycznych (etap realizacji cz. 2 warsztatów NSE), przyjmowanie różnych ról w zespole lub opis swoich wytworów na tle grupy (etap afirmacji), udział w ewaluacji, podsumowania razem z nauczycielem poznanego języka plastycznego (etap ewaluacji) – to działania, które w zamyśle mają wpłynąć na pokonanie stresu przed ekspozycją w grupie, mają umiejętnie przekierować stres na działania wspólne i pozytywne w obrazie grupy, słowem mają wpłynąć na integrację grupy, jej lepszą współpracę i wyeliminowanie zjawiska ekskluzji w grupie, czyli eliminację m.in. zjawiska agresji, czy nadmiernego ulegania innym, lęku przed grupą. Umiejętność tę nauczyciele określili w poprzednim raporcie z badań nad modelem NSE na poziomie wysokim oddziaływania edukacji plastycznej na rozwój dziecka w tej sferze (średnia arytmetyczna 4,43), wymienili także szereg cech, które kształtują działania plastyczne, tj. bycie lubianym przez uczniów i nauczycieli, obowiązkowość, wytrwałość, pracowitość i in.

Hipoteza 4 została zweryfikowana pozytywnie, wykazano nie tylko znaczący a najmocniejszy wśród badanych zmiennych wpływ działań edukacyjnych modelu NSE na wypracowanie przez dzieci z klas eksperymentalnych cechy „współpraca”, a zminimalizowanie negatywnych strategii reakcji na sytuacje trudne.

Sumując odpowiedzi wszystkich dzieci z klas kontrolnych i eksperymentalnych można wysnuć wniosek, iż model wpływał przez wszystkie lata jego prowadzenia (2016, 2017, 2018) w grupach eksperymentalnych na wybór strategii pozytywnej w zamian strategii negatywnych: unik, uleganie, agresja. Szczególnie jest to widoczne w wynikach Testu tWelcha i Manna-Whitneya w zmiennej: unik i uleganie – strategiach częściej wybieranych jako rozwiązanie sytuacji trudnej w grupach kontrolnych (różnice istotne statystycznie). W początkowych latach prowadzenia modelu NSE wynik istotny statystycznie dotyczył także zmiennej: agresja, jednak wyniki uzyskane w trzecim roku badań wskazywały na tendencję zmian, ale nie były istotne statystycznie.

Model NSE szczególnie wpłynął na wybór strategii pozytywnej rozwiązywania sytuacji problematycznej wśród chłopców. W wynikach badań z roku 2017 wszystkie negatywne strategie częściej wybierane były przez chłopców z grup kontrolnych, różnice statystycznie istotne wynosiły kolejno: (unik – 0,000, agresja – 0,004, uleganie – 0,058). Ostatnia tura badań przyniosła bardzo czytelnie zarysowane zmiany w wyborach dokonywanych strategii rozwiązywania sytuacji trudnych przez badane dzieci ze szkoły z dużego miasta, tym bardziej, że różnice te nie były widoczne na początku prowadzonych badań. Różnice istotne statystycznie odnotowano we wszystkich badanych zmiennych. Wyniki badanych grup wykazywały różnice istotnie statystycznie, wynosiły one na koniec realizacji modelu NSE: dla zmiennej „unik” (0,000), dla zmiennej „agresja” (0,025), dla zmiennej: „uleganie” (0,002). W szkole z średniego miasta ostatnia tura badań dokonana w 2018 r. przyniosła nieoczekiwane podniesienie się wyniku, świadczącego o wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej strategii agresja (11,39 (2017 r.); 17,00 (2018 r.)). W przypadku strategii „agresja” wynik był taki sam jak ten uzyskany przez dzieci w roku rozpoczęcia badań (2015 r.). Warto przypomnieć, że właśnie w tym roku prowadzenia modelu NSE w szkole z średniego miasta pojawiła się zmienna zakłócająca – wychowawczyni tej grupy zwracała uwagę na częste zwolnienia z warsztatów plastycznych grupy dzieci uczestniczących w rozgrywkach sportowych. Mogło to zapewne wpłynąć na inny wynik w zmiennej „agresja” oraz zmienić wynik w obrazie całości grupy eksperymentalnej w tej zmiennej. Warto przytoczyć ciekawą tendencję przy wyborze przez dzieci z grupy eksperymentalnej

negatywnej strategii. Z końcem realizacji projektu NSE wynik ten uległ w omawianej grupie zupełnej zmianie. Wynik nie był istotny statystycznie, ale średnia rang wskazywała, iż z rangi: 21,14 uzyskanej w 2017 roku, wynik spadł na średnią rang 12,63. (grupa eksperymentalna, przypomnę, od początku badań częściej, w porównaniu do grupy kontrolnej wybierała strategię „uleganie”).

Tura badań (2018 r.), kończąca trzyletni okres działań edukacyjnych w projekcie NSE prowadzonych w grupach eksperymentalnych, potwierdziła różnicę istotną statystycznie pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne, przy wyborze przez dzieci strategii pozytywnej-zadaniowej w rozwiązaniu sytuacji trudnej „współpraca”. Dzieci z grup eksperymentalnych znacznie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji stresujących, trudnych, tendencja ta utrzymywała się przez cały okres trwania modelu NSE. Oba testy parametryczny i nieparametryczny wskazały na wynik istotności (0,000). W przypadku opisywanej zmiennej „współpraca” możemy powiedzieć o zauważalnym wpływie modelu NSE na wzrost działań dzieci polegających na współdziałaniu, inkluzji i wsparciu w sytuacjach nowych i trudnych. Wpływ ten potwierdza dodatkowo zauważony na początku badań brak istotnych różnic pomiędzy grupami kontrolne/eksperymentalne (2015 r., przed rozpoczęciem modelu NSE). U dziewcząt wybór strategii „współpraca” – polegającej na pozytywnym rozwiązaniu sytuacji stresującej, trudnej – widoczny jest już od początku prowadzonych badań. Wskazały na to wyniki badań przeprowadzonych po pierwszym roku trwania projektu w szkołach (2016 r. – 0,058, 2017 r. – 0,001). Wynik ten od razu był istotny statystycznie i taki przetrwał do końca prowadzonych badań (2018 r. – 0,018). Tura III i IV badań (lata 2017 i 2018) potwierdziła tendencję zarysowaną już po roku pierwszym prowadzonego modelu NSE u chłopców. Chłopcy z grup eksperymentalnych częściej wybierali strategię współpraca do rozwiązania sytuacji trudnych niż chłopcy z grup kontrolnych. Pogłębiona różnica pomiędzy grupami chłopców kontrolną/eksperymentalną pozostała do końca prowadzonych badań. Różnice dokładne wynosiły (w 2017 r. – 0,000, a w 2018 r. – 0,001). Dzieci z grupy eksperymentalnej z dużego miasta zdecydowanie częściej wybierały pozytywną strategię rozwiązywania sytuacji trudnych. Istotność dwustronna w latach 2017 i 2018 wynosiła: 0,000. W szkołach, gdzie zaistniały zmienne zakłócające (brak systematyczności prowadzonych zajęć z modelu NSE, zwalnianie dużej części grupy z warsztatów NSE na zajęcia sportowe) nie odnotowano różnic pomiędzy grupami istotnych statystycznie, ale dane wykazywały na tendencje do zmiany z negatywnych strategii na pozytywną.

H5: Zakłada się, że zaistnieją pozytywne korelacje pomiędzy zmiennymi¹⁰⁴:

H.5.1 Samoocena a relacje interpersonalne (im wyższa samoocena, tym chętniej dzieci będą wchodzić w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą)

Korelacja Spearmana pomiędzy testami wynosi:

samoocena * relacje interpersonalne: $\rho=0,59$, $p<0,001$

Hipoteza 5.1 została zweryfikowana pozytywnie, odnotowano silną korelację pomiędzy zmiennymi.

H.5.2 Nadzieja a skuteczność działania (im lepszy, pozytywniejszy obraz świata, tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania)

Korelacja Spearmana pomiędzy testami wynosi:

nadzieja * skuteczność działania: $\rho=0,52$, $p<0,001$

¹⁰⁴ Jako pierwsze (policzone na grupach 1 kontrolne i 2 eksperymentalne oraz wszystkich turach łącznie, czyli N=418).

Hipoteza 5.2 została zweryfikowana pozytywnie, odnotowano silną korelację pomiędzy zmiennymi.

H.5.3 Samoocena a współpraca (im lepsza samoocena, tym lepiej dzieci będą wchodzić w działania związane ze współdziałaniem)

Korelacja Spearmana pomiędzy testami wynosi:

samoocena * współpraca: $\rho=0,29$, $p<0,001$

Hipoteza 5.3 została zweryfikowana pozytywnie, choć odnotowano bardzo słabą/umiarkowaną korelację pomiędzy zmiennymi.

Zatem im wyższa samoocena, tym trudniej wchodzić w działania związane ze współdziałaniem. W modelu zauważalne było wypracowanie już po pierwszym roku strategii pozytywnej zadaniowej w grupach eksperymentalnych, natomiast proces samooceny, pozytywnego postrzegania swojej osoby trwał aż trzy lata.

H.5.4 Współpraca a postawa twórcza (im lepsze umiejętności współpracy dzieci tym lepsze możliwość uwolnienia twórczego potencjału dziecka).

Korelacja Spearmana pomiędzy testami wynosi:

współpraca * postawa twórcza : $\rho=0,35$, $p<0,001$

Hipoteza 5.4 została zweryfikowana pozytywnie odnotowano umiarkowaną korelację pomiędzy zmiennymi.

Podsumowując, wskazać należy, iż wszystkie hipotezy zostały finalnie zweryfikowane pozytywnie. Założono, że działania edukacyjne modelu NSE wpłyną szczególnie na umiejętność podejmowania decyzji u dzieci, jednak wniosek końcowy z danych statystycznych **ukazał najmocniejszy wpływ modelu na umiejętność samokontroli, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowanie stresem**, umiejętność tę (pozytywna strategia radzenia sobie z sytuacjami trudnymi: współpraca) wypracowały dzieci z grup eksperymentalnych już po roku prowadzenia modelu. Także już po roku działań edukacyjnych modelu pojawiły się **pozytywne zmiany w umiejętnościach interpersonalnych** dzieci z grup eksperymentalnych. Dłuższego procesu **wypracowania umiejętności budowania samoświadomości u dzieci** wymagały takie cechy jak samoocena (3 lata systematycznych działań modelu), myślenie pozytywne (2 lata systematycznych działań modelu). Symptomatyczne, iż procesy te, mimo długości ich trwania, pojawiają się także w klasach eksperymentalnych, gdzie zaistniały zmienne zakłócające i to z różnicą istotną statystycznie przy ostatniej turze badań. Najbardziej frapujące badacza wyniki dotyczyły **wypracowywania umiejętności podejmowania decyzji u dzieci**. O ile o skuteczności swojego działania dzieci z grup eksperymentalnych przekonane były już po roku trwania działań edukacyjnych modelu NSE, o tyle ich krytyczne i twórcze myślenie po roku realizacji modelu uległo obniżeniu – ku mojemu zaskoczeniu – by mocno statystycznie zaprocentować w ostatniej turze badań w grupach eksperymentalnych szczególnie u chłopców.

Badania wykazały także silne związki (korelacje Spearmana) pomiędzy następującymi umiejętnościami życiowymi dzieci:

K im wyższa samoocena, tym chętniej dzieci wchodzi w relacje interpersonalne z innymi rówieśnikami w szkole i poza szkołą,

- im lepszy, pozytywniejszy obraz świata tym bardziej wytrwale dążenie do celu i wiara w skuteczność działania.

Przyglądając się wnioskowi końcowemu, podkreślić trzeba, iż kształtowanie umiejętności życiowych to proces, który wymaga systematyczności i długiej osi jego trwania.

Zakończenie

Możliwości stosowania w praktyce modelu Nauka – Sztuka – Edukacja (rekomendacje)

Optuję za wprowadzeniem nie tyle treści związanych z umiejętnościami życiowymi do podstaw programowych edukacji zintegrowanej czy podstaw treści przedmiotowych na wyższych etapach edukacyjnych, ale nowego rozwiązania metodycznego zaprezentowanego w metodyce modelu NSE możliwego do zastosowania także w innych treściach edukacyjnych poza wychowaniem plastycznym.

Pozytywna weryfikacja hipotez badawczych napawa nadzieją użycia prezentowanego rozwiązania edukacyjnego w działaniach polskich szkół w edukacji wczesnoszkolnej. Poczyniono już ku temu pierwsze kroki, spotkania z dyrektorami szkół małopolskich, rozsyłanie publikacji modelu międzynarodowego NSE do szkół Polski południowej, szkolenia nauczycieli, włączenie treści modelu do programu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kilku uczelniach, także zagranicznych, podejmowanie badań w ramach prac dyplomowych nad modelem NSE, kontakt z kuratoriami krakowskim i szczecińskim, oraz prezentowane w niniejszej publikacji badania, które uwiarygodnić miały istniejący zamierzony teoretycznym podparciem wpływ modelu NSE na kształtowanie określonych umiejętności życiowych dzieci. W większości szkół, które realizowały model NSE w ramach prowadzonych badań zaistniał mentoring – nauczyciele przeszkoleni stali się mentorami innych nauczycieli prowadzących warsztaty NSE w swoich klasach. Planowane są dalsze szkolenia dla studentów i nauczycieli.

Kolejnym krokiem badawczym, zaplanowanym na 2022 rok jest podjęcie się dalszych badań grupy eksperymentalnej, aby sprawdzić czy wypracowane umiejętności, pomimo braku działań edukacyjnych modelu NSE, zostały utrzymane i na jakim poziomie (badania dystansowe).

Mam nadzieję, że zaprezentowane rozwiązanie metodyczne przyczyni się do dalszych poszukiwań w kwestii kształtowania umiejętności życiowych dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz do badawczych analiz tych zjawisk na niwie pedagogiki i psychologii pozytywnej. Ciekawym byłoby eksploracyjne przyglądnięcie się także innym pozaplastycznym treściom edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i zapewne także treściom wyższych etapów edukacyjnych. Kolejnym etapem byłoby „wydobycie” z tych treści takich obszarów, które wskutek m.in. zaproponowanych rozwiązań metodycznych modelu NSE wspomogłyby permanentne (a nie tylko doraźne realizowane najczęściej w czasowo ograniczonych programach profilaktycznych) kształtowanie tak ważnych dla dbałości o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – umiejętności życiowych.

Do tych celów stworzony został i zweryfikowany badawczo model Nauka – Sztuka – Edukacja, z nadzieją, iż jego praktyczne implikacje przysłużą się także współcześnie rozwojowi założeń teorii kształcenia w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Summary

Developing life skills of primary school pupils in the course of innovative art workshops “Science – Art – Education” on the basis of experimental research

The present publication is the result of many years of studies carried out in Poland, Slovakia, Slovenia, and Ukraine. The origins of these research projects go back to the years 2011–2013. As a result of numerous research tasks performed by a team of 10 scientists from various universities and 15 students of Andrzej Frycz Morzewski Krakow University, appropriately selected for the purpose of the study at hand, under the scientific supervision of the author of this publication, the Science – Art – Education Model (*Model Nauka – Sztuka – Edukacja*, abbreviated as NSE) was created along with an art education program for children of early school age, incorporating work with an artistically gifted student¹⁰⁵. In 2013, the developed model was introduced in 15 primary schools, and studies on its application continued for six months. The teachers expressed their willingness to continue the implementation of the NSE model and help in this process from the methodological point of view. Conclusions from international and Polish research studies conducted between 2011–2013 prompted the planning and development of a further, more detailed research procedure.

For this purpose, the author conducted a three-year – longitudinal study (2015–2018) organised in 12 schools in southern Poland, using the method of experiment where the control group and the experimental group were employed, and in two schools using the experimental group only. The goal of the study was to determine the impact of the NSE model on the development of life skills in early school-age children. For research purposes, three innovative textbooks with teaching materials for teachers were created – serving to assist in the art education programme for children in grades 1–3 of primary school.

Subsequently, three schools were selected out of all the schools that had implemented the model at the beginning of the study. In these three, the study of selected variables in the annual time series was planned and executed. The selected schools differed in terms of their location (a school in a large city, a school in a smaller town, and a school in a rural area). The changes taking place in the life skills of children are illustrated in photographs and methodological films recorded on an on-going basis every year within the duration of the research project. These films and the photographic record contain: selected children’s artworks, the record of individual work shaping the ability to make decisions and shaping one’s own creativity, the record of group work to teach

¹⁰⁵ J. Aksman (ed.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013, pp. 1–392 and a DVD containing three films that present models of work with an artistically gifted child in Slovakia, Slovenia and Ukraine, and a film illustrating a new Polish model (NSE.-kim9) based on these experiences

coping and managing stress, and the picture of shaping interpersonal skills in the vital part of art workshops – namely, affirmation) They are included in the present publication.

The publication consists of the theoretical, methodological, and analytical parts, in which particular research problems are discussed in detail. The theoretical part consists of two chapters, the first relating to the theories pertaining to the NSE model and its fundamental reference to the life skills of children. This reference is made in the context of health education and mental health education not only for artistically gifted children, but also for the entire class. The second chapter of this part shows the theoretical references to inclusive activities for the integration of the class community, which has also become an important element of the presented NSE model. Here the references go back to the movements of positive pedagogy and psychology.

The methodological part presents the objectives, the subject of the research, the research problems and hypotheses, as well as research variables and indicators, research method, research group, and research area. The chronology of the research procedure and the method of research analysis are also expounded. Linear mixed models, Student's t-tests, and non-parametric Mann-Whitney and Friedman tests were used for intergroup comparisons, while the Spearman correlation coefficient was used in order to measure the strength of the correlation between the variables.

The analytical part presents the results of the studies with reference to the previously adopted specific problems. We have shown the impact of the implementation of the innovative model of art education (Science – Art – Education) on shaping the life skills of children in grades 1–3 of primary school in relation to shaping interpersonal skills, skills for building self-awareness, decision-making as well as coping and managing stress in children. We also presented the correlations between self-esteem and interpersonal relations, hope and efficiency of actions, self-esteem and cooperation, collaboration and creative attitude in experimental groups, in terms of statistical calculations. The results are presented in a descriptive and tabular format, embracing the conclusions of the entire study. The conclusions from the study are optimistic, as all the research hypotheses regarding the positive impact of the NSE model on shaping the life skills of children have been confirmed. This confirmation gives us hope for the model's feasibility of application in school practice, especially after the pandemic period.

The analysis of the research process was conducted using the data collected from the application of various research techniques of the pedagogical experiment method aimed at children, especially three standardized diagnostic tests¹⁰⁶.

In the final part of the publication we will find: a list of tables (174) and diagrams (4), references, and a list of annexes. The appendix presents the structure of the NSE model, the three-year curriculum and program of innovative art classes for children in early school education, a sample scenario of workshop activities, illustrating the independent variables introduced during the three years of the experiment, and diagnostic tests used in the study.

¹⁰⁶ I. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSWSTS. Podręcznik testu – wer. ja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011; K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTC) Podręcznik do testu w wer. ja dla szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011; E. Wysocka, J. Gwóźdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ) Podręcznik testu – wer. ja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011.

ANEKSY

Aneks nr 1:

Struktura Modelu Nauka – Sztuka – Edukacja¹⁰⁷ *Innowacyjny Model diagnozy oraz wspierania zdolności plastycznych uczniów w młodszy wieku szkolnym*

Elementy opisujące model	Cechy poszczególnych elementów modelu
Cele	<p>Utworzenie sieci współpracy z Ukrainą, Słowacją i Słowenią w celu rozpoznania i wdrożenia nowych wzorców diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie.</p> <p>Realizacja i weryfikacja przez dwudziestu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nowego programu edukacji plastycznej.</p> <p>Wprowadzenie modelu do programu kształcenia studentów na kierunku Pedagogika, specjalizacja Pedagogika wczesnoszkolna w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i w przyszłości do innych zainteresowanych uczelni.</p> <p>Zmiana sytuacji dzieci uzdolnionych plastycznie w szkołach podstawowych w klasach I–III w województwie małopolskim. Rozpoznanie potrzeb edukacyjnych dzieci oraz skierowanie do nich specjalnie przygotowanych działań.</p> <p>Pełniejsze wykorzystanie potencjału regionu województwa i Krakowa, posiadających silnie zakorzenione tradycje artystyczne.</p>
Normy	<p>Model bazuje na aktualnej podstawie programowej zgodnie z ROZPORZĄDZENIEM MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹ z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. I etap edukacyjny, klasy I – III. Edukacja wczesnoszkolna (z późniejszymi zmianami z 2014 r.)</p>
Części modelu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Część diagnostyczna; 2. Część obejmująca obszary i sposoby wsparcia dziecka zdolnego plastycznie; 3. Część programowa dotycząca programów edukacji plastycznej; 4. Część poświęcona kształceniu nauczycieli; 5. Część metodyczna.
Zasady wprowadzania modelu	<p>Model przeznaczony jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> dla każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, dla władz wydziałów pedagogicznych kształcących nauczycieli i dla rodziców i opiekunów dzieci o specjalnych uzdolnieniach plastycznych.
Wartości modelu	<ul style="list-style-type: none"> • poznawcze, • prakseologiczne, • aksjologiczne, • estetyczne.
Przelamywanie stereotypów	<p>W edukacji wczesnoszkolnej przypisuje się podstawową rolę nauce pisania i czytania oraz zapoznaniu ucznia ze światem multimedialnym, zapominając o tym, że rozwój rysunkowy przebiega równolegle z rozwojem językowym dziecka i w istotny sposób wspiera naukę pisania.</p> <p>W rozwoju procesów poznawczych marginalizuje się przeżywanie oraz praktyczne działanie jako istotne drogi uczenia się dziecka. Stąd wynikają zaniedbania rozwoju plastycznego oraz uzdolnień dzieci.</p> <p>Istnieje powszechne przeświadczenie, iż lekcje rysunków może prowadzić każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Tymczasem przedmiotów artystycznych powinni już od początków edukacji nauczać profesjonalści.</p>

¹⁰⁷ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy...*, s. 248–249.

Elementy opisujące model	Cechy poszczególnych elementów modelu
Wiedza	<p>Wypracowany model opiera się na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • teorii twórczości rysunkowej dzieci S. Szumana i psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości plastycznej dzieci S. Popka; • koncepcji P. Aggletona obejmującej strukturę oraz kształtowanie umiejętności życiowych, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniami codziennego życia (termin ten odnosi się do umiejętności psychospołecznych, osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych); • na modelu struktury zdolności plastycznych według S. Popka i W. Limont; • na ogólnej teorii zdolności: Trójpierścieniowy Model Zdolności Josepha Renzulliego; • na teorii inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera; • na inwestycyjnej teorii zdolności R.J. Sternberga i T. Lubarta; • na teorii konstruowania autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej edukacji Janusza Gnińskiego.
Zastosowanie w systemie oświaty	<ul style="list-style-type: none"> • szkoły podstawowe klasy I–III; • wydziały pedagogiczne uczelni wyższych; • instytucje kultury, placówki pozaszkolne; • rodzice.
Kryteria naboru	<p>Model przeznaczony jest do pracy z wszystkimi dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej, z możliwością wykorzystania do pracy z grupą uczniów zdiagnozowanych jako uzdolnionych plastycznie (w ramach indywidualizacji kształcenia, zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych).</p>
Diagnoza	<p>W modelu zostały przedstawione narzędzia diagnostyczne możliwe do zastosowania przez nauczycieli i rodziców odnoszące się do następujących obszarów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • profil zdolności dziecka • kreatywność • motywacja • umiejętności plastyczne.
Metody działania	<p>Metody edukacji plastycznej oparte są na fazach rozwoju rysunkowego oraz na twórczej aktywności dziecka. Odnoszą się do kształtowania umiejętności plastycznych oraz umiejętności życiowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.</p>
Kryteria rozwoju modelu	<p>Innowacyjny program edukacji plastycznej dla dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej ma strukturę spiralną, jego części powinny być rozwijane w następnych klasach szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.</p>

Aneks nr 2:

Program i plan innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja dla klas I–III szkoły podstawowej (autorstwa Stanisława Hrynia)¹⁰⁸

Klasa I

Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej

Edukacja plastyczna. Poznawanie malarstwa, rzeźby, architektury. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu. Uczeń kończący klasę I:

- 1) wypowiada się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni; posługuje się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura;
- 2) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką; korzysta z narzędzi multimedialnych;
- 3) wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystuje je w małych formach teatralnych; tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej regionu, w którym mieszka;
- 4) rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę, (także architekturę zieleni), malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat.

Klasa I. Tematy i zajęcia praktyczne.

Podstawy działań plastycznych.

Temat I

Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania (ołówki, kredki, najprostsze farby wodne)

tworzenie prostych form,

formy otaczającego nas świata,

formy geometryczne,

pierwsze próby notowania (rysowania) form przestrzennych,

pierwsze próby komponowania obrazu;

podstawowe środki wyrazu; punkty, linie i plamy, kolor.

Zadania tematyczne do wyboru:

pejzaż, ilustracja z wyobraźni, martwa natura (owoce, warzywa, kwiaty), architektura itp.

¹⁰⁸ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy...*, s. 293–297.

Temat II

Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie:

- kompozycja obrazu,
- barwy podstawowe,
- zapoznanie z odmianami i kolejnością mieszania barw,
- zapoznanie z odmianami kolorów (cieple i zimne).

Zadania tematyczne do wyboru:

ilustracje z wyobraźni i natury, inspirowane opowiadaniem, fantazją, bajką itp.

Temat III

Układy kompozycyjne: dobór formatu do formy obiektu malowanego lub rysowanego, budowa obrazu; rysunek i kolor.

Zadania tematyczne do wyboru: widok z mojego okna, zachód słońca, pory roku, miasto, zadania z wyobraźni itp.

Temat IV

Formy przestrzenne; rekwizyt, rzeźba, relief, architektura: pierwsze próby budowania przestrzennych form z plasteliny, całokształt formy; część i całość, proporcje poszczególnych elementów, konstruowania bryły.

Zadania tematyczne do wyboru: proste bryły geometryczne, układy kompozycyjne z trzech brył, proste rzeźby zwierząt, postaci, owoców, relief inspirowany wyobraźnią, naturą itp.

Temat V

Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne itp. Budowa i modelowanie form przestrzennych z różnych prostych i dostępnych materiałów: papier, tektura, tkanina, patyczki, modelina, folia metalowa.

Zadania tematyczne do wyboru:

Rekwizyt teatralny, postać fantastyczna, relief inspirowany naturą, nowoczesny dom itp.

Uwagi

Zadania w programie mogą być realizowane w dowolnej kolejności wybranej przez prowadzącego zajęcia.

Klasa II. Tematy i zajęcia praktyczne.

Wiedza o sztukach plastycznych, artystach i ich dziełach, środki artystycznego wyrazu, forma i kolor, zdobywanie nowych umiejętności w zakresie kompozycji obrazu i kompozycji przestrzennej.

Temat I

Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika.

Podstawowe informacje o grafice i warsztacie grafika, podstawowa wiedza dotycząca warsztatu malarza i rysownika.

Zadania tematyczne do wyboru :

ilustracje rysunkowe wykonywane ołówkiem i tuszem (czern – biel, światło – cień, tonacja chromatyczna), ilustracje barwne wykonywane kredkami, farbami wodnymi, kolorowymi papierami (wydzieranka).

Temat II

Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem. Pojęcie temperatury barw, relacje barw, harmonia – dysharmonia.

Zadania tematyczne do wyboru:

Ilustracje na proponowane tematy z natury i wyobraźni komponowane i malowane bez wstępnego rysowania.

Temat III

Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe.

Podstawowe pojęcia dotyczące rzeźby jako dyscypliny sztuki; warsztat i materiały, pojęcie bryły i faktury, płaskorzeźba, podstawowe pojęcia dotyczące architektury jako sztuki, zapoznanie się z elementami obiektów architektonicznych, zjawisko przestrzeni w tworzeniu obiektów architektury, podstawowa wiedza z zakresu sztuki użytkowej (forma, funkcja),

Zadania tematyczne do wyboru: (przestrzenne)

przy pomocy prostych materiałów zbudować: formy inspirowane naturą, proste układy z kilku brył, prostą formę użytkową (np. naczynie, przedmiot itp.).

Temat IV

Kompozycja w malarstwie i rysunku:

- zwarta – rozczłonkowana,
- otwarta – zamknięta,
- centralna – peryferyjna,
- harmonijna – dysharmonijna,
- rytmiczna – arytmiczna
- statyczna – dynamiczna.

Zadania tematyczne do wyboru:

pejzaż, martwa natura, zadania z natury i wyobraźni, itp., wykonywane różnymi technikami.

Temat V

Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej:

Tworzenie bryły płaskiej i przestrzennej, statycznej i dynamicznej, charakterystyka proporcji ciała człowieka i zwierzęcia, stylizacja formy; rośliny, ptaka, zwierzęcia, techniki zdobienia; elementy powtarzalne (tradycja, symbolika),

Zadania tematyczne do wyboru:

zaprojektować motyw, wykonać szablon lub pieczętkę i powielić w układach kompozycyjnych, wykonać relief z elementów powtarzalnych, układanka z prostych brył – kompozycja równoważna, dynamiczna, asymetryczna itp.

Uwagi:

Zadania w programie mogą być realizowane w dowolnej kolejności wybranej przez prowadzącego zajęcia.

Klasa III

Edukacja plastyczna. Podsumowanie, powtórzenie i ugruntowanie wiedzy z poprzednich klas. Poszerzenie wiedzy na temat sztuk plastycznych, dziedzin działalności twórczej, warsztatu artystów, projektantów i ich dzieł. Uczeń kończący III klasę:

- 1) w zakresie percepcji sztuki:
 - a) Określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz,
 - b) korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);
- 2) w zakresie ekspresji przez sztukę:
 - a) podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),
 - b) realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);
- 3) w zakresie recepcji sztuki:
 - a) rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografia, film) i przekazy medialne (telewizja, internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
 - b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej).

Klasa III. Tematy i zajęcia praktyczne.

Temat I

W pracowniach artystów:

Spotkania z artystami, projektantami, zapoznanie się z warsztatem artystycznym; malarza, rzeźbiarza, grafika, architekta.

Zadania tematyczne do wyboru:

Wizyty uczniów w pracowniach profesjonalistów, teatrach, warsztatach rzemiosła artystycznego, placówkach kulturalnych, muzeach.

Temat II

Zadania podsumowujące program klas I–II (do wyboru)

Podsumowanie wiadomości z zakresu:

kompozycji (płaskiej i przestrzennej),

środków wyrazu,

koloru, (wiadomości z zakresu podstaw koloru),

barw (mieszanie podstawowych kolorów),

barw ciepłych, barw zimnych.

Zadania tematyczne do wyboru:

Z zakresu rysunku, malarstwa, rzeźby i budowy przestrzennych układów kompozycyjnych.

Temat III

Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą.

Zadania tematyczne do wyboru:

Stosując określone narzędzia i media zrealizować ilustrację inspirowaną fotografią, filmem, sztuką teatralną, muzyką.

Temat IV

Teatr, film, telewizja.

Zapoznanie się uczniów z pracą artysty w teatrze, na planie filmowym, studio telewizyjnym; scenografia,

kostium, maska, lalka w teatrze (budowa i konstrukcja lalek teatralnych),

afisz, plakat teatralny i filmowy.

Zadania tematyczne do wyboru:

z prostych materiałów i poznanych technik wykonać: kostium, maskę, lalkę, prostą scenografię, plakat.

Uwagi:

Zadania w programie mogą być realizowane w dowolnej kolejności wybranej przez prowadzącego zajęcia.

Propozycje szczegółowych tematów opisanych w podręcznikach dla nauczycieli do klasy I, II, III¹⁰⁹:

Tematy ogólne z programu i propozycje szczegółowych tematów zajęć warsztatowych-plastycznych w klasie I szkoły podstawowej:

Tematy i zajęcia praktyczne w kl. I – określone w modelu Nauka – Sztuka – Edukacja	Propozycje tematów zajęć plastycznych w kl. I
<p>Temat I Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania (ołówki, kredki, najprostsze farby wodne): tworzenie prostych form, formy otaczającego nas świata, formy geometryczne, pierwsze próby notowania (rysowania) form przestrzennych, pierwsze próby komponowania obrazu, podstawowe środki wyrazu: punkty, linie i plamy, kolor. Zadania tematyczne do wyboru: pejzaż, ilustracja z wyobraźni, martwa natura (owoce, warzywa, kwiaty), architektura itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wielobarwne budynki w moim mieście – inspirowane twórczością Friedensreicha Hundertwassera • Kreatywna zabawa w Pabla Picassa – martwa natura • Paluszkowy pejzaż – inspirowany twórczością Claude’a Moneta • Ilustracja z wyobraźni – inspirowana twórczością Tadeusza Makowskiego
<p>Temat II Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie: kompozycja obrazu, barwy podstawowe, zapoznanie z odmianami i kolejnością mieszania barw, zapoznanie z odmianami kolorów (ciepłe i zimne). Zadania tematyczne do wyboru: ilustracje z wyobraźni i natury, inspirowane opowiadaniem, fantazją, bajką itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fantastyczne plamy – ilustracja z wyobraźni (barwy podstawowe) • Świat wielu barw – barwy tęczy (barwy podstawowe i pochodne) • Wschód Słońca nie z tej Ziemi – barwy ciepłe • Wesole i smutne portrety – barwy ciepłe i zimne
<p>Temat III Układy kompozycyjne: dobór formatu do formy obiektu malowanego lub rysowanego, budowa obrazu, rysunek i kolor. Zadania tematyczne do wyboru: widok z mojego okna, zachód słońca, pory roku, miasto, zadania z wyobraźni itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ja w warzywach, owocach i kwiatkach – budowa obrazu inspirowana portretami Giuseppe Arcimbolda • Zwierzę z mojej dłoni – tworzenie kompozycji • Widok z mojego okna – dobór formatu do formy • Wiosenny deszczyk A. Vivaldiego – zadanie z wyobraźni
<p>Temat IV Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, relief, architektura: pierwsze próby budowania przestrzennych form z plasteliny. Całokształt formy: część i całość, proporcje poszczególnych elementów, konstruowania bryły. Zadania tematyczne do wyboru: proste bryły geometryczne, układy kompozycyjne z trzech brył, proste rzeźby zwierząt, postaci, owoców, relief inspirowany wyobraźnią, naturą itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie dziwaków – proste rzeźby zwierząt, postaci z plasteliny, modeliny bądź gliny • Tajemniczy KOD zapisany w płaskorzeźbie – relief inspirowany wyobraźnią • Smok wawelski – konstruowanie prostej bryły geometrycznej
<p>Temat V Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne itp. Budowa i modelowanie form przestrzennych z różnych prostych i dostępnych materiałów: papier, tektura, tkanina, patyczki, modelina, folia metalowa. Zadania tematyczne do wyboru: Rekwizyt teatralny, postać fantastyczna, relief inspirowany naturą, nowoczesny dom itp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Urok masek weneckich – rekwizyt teatralny • Lalka w teatrze – postać fantastyczna • Jesienne drzewa – płaskorzeźba (relief inspirowany naturą) • Tajemniczy podwodny świat – modelowanie form przestrzennych (jednostkowy i grupowy efekt pracy – wytwór plastyczny) • Obiekt naszych wspólnych marzeń – budowa formy przestrzennej z różnych prostych i dostępnych materiałów (grupowy efekt pracy – wytwór plastyczny)

¹⁰⁹ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania...*; J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II, Metodyczne opracowania...*; J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Metodyczne opracowania...*

Tematy ogólne i propozycje szczegółowych tematów zajęć warsztatowych-plastycznych w klasie II szkoły podstawowej:

Tematy i zajęcia praktyczne w kl. II – określone w modelu Nauka – Sztuka – Edukacja	Propozycje tematów zajęć plastycznych w kl. II
Tematy i zajęcia praktyczne Wiedza o sztukach plastycznych, artystach i ich dziełach, środki artystycznego wyrazu, forma i kolor, zdobywanie nowych umiejętności w zakresie kompozycji obrazu i kompozycji przestrzennej.	
<p>Temat I. Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika. Podstawowe informacje o grafice i warsztacie grafika, podstawowa wiedza dotycząca warsztatu malarza i rysownika. Zadania tematyczne do wyboru: ilustracje rysunkowe wykonywane ołówkiem i tuszem (czerni – biel, światło – cień, tonacja chromatyczna), ilustracje barwne wykonywane kredkami, farbami wodnymi, kolorowymi papierami (wydzieranka).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moje ulubione miejsca, węglem rysowane – inspiracje twórczością Wiktora Zina 2. Świat naszych snów – surrealistyczna ściana dekoracyjna. Malujemy jak Salvador Dali (kompozycja zwarta-rozczłonkowana) 3. <i>Nasze mandale – malowane według szablonu</i> (kompozycja centralna i zamknięta) 4. <i>Zabawa w grafika:</i> plastelino-rytnika
<p>Temat II. Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem. Pojęcie temperatury barw, relacje barw, harmonia – dysharmonia. Zadania tematyczne do wyboru: Ilustracje na proponowane tematy z natury i wyobraźni komponowane i malowane bez wstępnego rysowania.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barwny świat motyli jak u Salvadora Dalego – kompozycja symetryczna i asymetryczna 2. Czaruję kulkami dysharmonijną kompozycję barw – inspirowaną twórczością W. Kandinskiego i S. I. Witkiewicza (Witkacego) 3. <i>Gwiaździste niebo</i> Van Gogha – temperatura barw
<p>Temat III. Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe. Podstawowe pojęcia dotyczące rzeźby jako dyscypliny sztuki; warsztat i materiały, pojęcie bryły i faktury, płaskorzeźba, podstawowe pojęcia dotyczące architektury jako sztuki, zapoznanie się z elementami obiektów architektonicznych, zjawisko przestrzeni w tworzeniu obiektów architektury, podstawowa wiedza z zakresu sztuki użytkowej (forma, funkcja). Zadania tematyczne do wyboru: przy pomocy prostych materiałów zbudować: formy inspirowane naturą, proste układy z kilku brył, prostą formę użytkową (np. naczynie, przedmiot itp.).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Piękno wokół nas – kompozycje ogrodów przydomowych</i> – kompozycja zwarta i rozproszona 2. <i>Kołczyki dla mojej Mamy</i> – prosta forma użytkowa 3. <i>Szopka w cieniu i świetle wielkiego miasta</i> – przestrzeń w tworzeniu obiektów architektury
<p>Temat IV. Kompozycja w malarstwie i rysunku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zwarta – rozczłonkowana, • otwarta – zamknięta, • centralna – peryferyjna, • harmonijna – dysharmonijna, • rytmiczna – arytmiczna • statyczna – dynamiczna. <p>Zadania tematyczne do wyboru: pejzaż, martwa natura, zadania z natury i wyobraźni itp., wykonywane różnymi technikami.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Śniegiem malowane – pejzaż z moich wspomnień (kompozycja otwarta – zamknięta) w obrazach Józefa Chelmońskiego 2. <i>Futurystycznie o moim ulubionym zwierzątku</i> – kompozycja statyczna i dynamiczna na przykładzie pracy Giacomo Balla 3. <i>Tworzę kompozycję jak Richard Long</i> (kompozycja rytmiczna i arytmiczna)
<p>Temat V. Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej: Tworzenie bryły płaskiej i przestrzennej, statycznej i dynamicznej, charakterystyka proporcji ciała człowieka i zwierzęcia, stylizacja formy; rośliny, ptaka, zwierzęcia, techniki zdobienia; elementy powtarzalne (tradycja, symbolika). Zadania tematyczne do wyboru: zaprojektować motyw, wykonać szablon lub pieczętkę i powielić w układach kompozycyjnych, wykonać relief z elementów powtarzalnych, układanka z prostych brył – kompozycja równoważna, dynamiczna, asymetryczna itp.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Z kogutem na czele – wielkanocne życzenia</i> – projekt motywu na kartkę świąteczną – elementy powtarzalne – tradycja i symbolika w sztuce dekoracyjnej 2. <i>„Takiej szaty nie miał nikt na świecie”</i> – człowiek w rzeźbach Włosa Stwosza – proporcja ciała człowieka i zwierzęcia 3. <i>Ogniste i płonące ptaki</i> Władysława Hasióra – stylizacja formy zwierzęcia

Tematy ogólne i propozycje szczegółowych tematów zajęć warsztatowych – plastycznych w klasie III szkoły podstawowej:

Tematy i zajęcia praktyczne w kl. III – określone w modelu Nauka – Sztuka – Edukacja	Propozycje tematów zajęć plastycznych w kl. III
<p>Tematy i zajęcia praktyczne Podsumowanie, powtórzenie i ugruntowanie wiedzy z poprzednich klas. Poszerzenie wiedzy na temat sztuk plastycznych, dziedzin działalności twórczej, warsztatu artystów, projektantów i ich dzieł</p>	
<p>Temat I. W pracowniach artystów: Spotkania z artystami, projektantami, zapoznanie się z warsztatem artystycznym; malarza, rzeźbiarza, grafika, architekta. Zadania tematyczne do wyboru: Wizyty uczniów w pracowniach profesjonalistów, teatrach, warsztatach rzemiosła artystycznego, placówkach kulturalnych, muzeach.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Symbol psiej wierności – pies Dżok</i> – w świecie rzeźb plenerowych Bronisława Chromego 2. <i>Kim był Stańczyk? Historia Polski zatrzymana w obrazach – pracownia malarska Jana Matejki</i> 3. <i>W moim pokaju marzeń</i> – architektura wnętrz 4. <i>Rzemiosło artystyczne wokół nas – kolorowe okno w moim pokaju marzeń</i>
<p>Temat II. Zadania podsumowujące program klas I–II (do wyboru) Podsumowanie wiadomości z zakresu: kompozycji (płaskiej i przestrzennej), środków wyrazu, koloru, (wiadomości z zakresu podstaw koloru), barw (mieszanie podstawowych kolorów), barw ciepłych, barw zimnych. Zadania tematyczne do wyboru: Z zakresu rysunku, malarstwa, rzeźby i budowy przestrzennych układów kompozycyjnych</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Land art (Sztuka Ziemi) – tworzę układy kompozycyjne jak Richard Long i inni</i> 2. <i>Niecodzienne barwy w portretach Gustava Klimta – secesyjne nurty w portrecie Mamy (kolor i barwa ciepła, zimna)</i> 3. <i>W świecie komiksu – projekt „Psie sucharki” Marii Apoleiki (rysunek, linie, kreski)</i>
<p>Temat III. Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą. Zadania tematyczne do wyboru: Stosując określone narzędzia i media zrealizować ilustrację inspirowaną fotografią, filmem, sztuką teatralną, muzyką.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Magiczne drzewo Andrzeja Moleszki</i> – wycinanka inspirowana literaturą 2. <i>Co można zrobić z fotografią? Sztuka popartu</i> – inspirowana techniką serigrafii Marilyn Monroe (kompozycja rytmiczna) 3. <i>Muzyka Fryderyka Chopina w dziełach plastycznych Jerzego Dudy-Gracza</i>
<p>Temat IV. Teatr, film, telewizja. Zapoznanie się uczniów z pracą artysty w teatrze, na planie filmowym, studio telewizyjnym; scenografia, kostium, maska, lalka w teatrze (budowa i konstrukcja lalek teatralnych), afisz, plakat teatralny i filmowy. Zadania tematyczne do wyboru: z prostych materiałów i poznanych technik wykonać: kostium, maskę, lalkę, prostą scenografię, plakat.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tworzymy plakat reklamowy do ulubionego filmu/spektaklu teatralnego</i> 2. <i>Lalka w teatrze (rodzaje, budowa, konstrukcja)</i> 3. <i>Film o moim najlepszym przyjacielu</i> – (meandry pracy artysty na planie filmowym, podstawowe pojęcia, znaczenie scenografii do filmu, elementarna wiedza o prawach autorskich)
<p>Uwagi: Zadania w programie mogą być realizowane w dowolnej kolejności wybranej przez prowadzącego zajęcia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Struktura zajęć plastycznych: 2. Relaksacja i motywacja 3. Inicjacja i w jej ramach realizacja 4. Wizualizacja, a następnie jej realizacja 5. Afirmacja i ewaluacja 6. Informacje o realizacji; uwagi, spostrzeżenia, przemyślenia nauczyciela 	

Aneks nr 3:


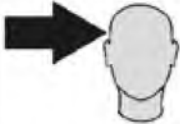





Przykładowy scenariusz zajęć z plastyki dla uczniów klas I–III w Modelu NSE (autorstwa J. Aksman)


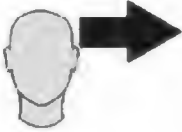



Temat V/Warsztat plastyczny 2¹¹⁰







1. Temat: „Takiej szafy nie miał nikt na świecie” – człowiek w rzeźbach Wita Stwosza – proporcja ciała człowieka
2. Zagadnienia plastyczne: <ul style="list-style-type: none">• Rzeźba, rzeźbiarz. Przypomnienie o rodzajach rzeźb: wykuwanych, modelowanych, odlewanych i konstruowanych (patrz temat IV kl.I)• Kształt, wielkość i proporcje części ciała ludzi ujętych w rzeźbach – kompozycje statyczne i dynamiczne na przykładzie dzieła Wita Stwosza – Ołtarz Mariacki w Krakowie. Wit Stwosz jako twórca monumentalnej szafy ołtarzowej.
3. Działalność plastyczna: <ul style="list-style-type: none">• Przestrzenne kształtowanie postaci do szopki – modelowanie z materiału miękkiego, tj. z masy solnej wybranych postaci: św. Józefa, Maryi, Dzieciątka Jezus i zwierząt: woła, owieczek, psa pasterskiego. Malowanie farbami plakatowymi. Rozróżnianie kompozycji statycznych i dynamicznych w przedstawionych rzeźbach.
4. Metody kształcenia: <ul style="list-style-type: none">• Podające. Poszukujące. Waloryzacyjne. Praktyczne.
5. Formy kształcenia: <ul style="list-style-type: none">• Zbiorowa. Grupowa. Jednostkowa.
6. Technika plastyczna: <ul style="list-style-type: none">• Modelowanie, lepienie; elementy konstruowania rzeźb, malowanie.
7. Środki dydaktyczne: <ul style="list-style-type: none">• Urządzenie multimedialne pozwalające na odtworzenie zdjęć rzeźb: komputer z połączeniem do Internetu; tablica interaktywna bądź rzutnik multimedialny. Fotografie kościoła Mariackiego w Krakowie i fotografie Ołtarza Mariackiego: (patrz: płyta CD, temat V/2) Zdjęcia pochodzą ze stron: http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/852001, Oltarz-Wita-Stwosza-takiej-szafy-nie-ma-nikt-na-swiecie http://blog.globtroter-krakow.com/2015/05/27/st-marys-basilica-bazylika-mariacka Film obrazujący otwarcie ołtarza: https://www.youtube.com/watch?v=MTY2y1Seb0• Podstawki zabezpieczające stoliki; masa solna; patyczki: oble, płaskie, zaostrome itp.; miseczki z wodą; farby plakatowe, pędzle, wierzch pudelka tekturowego np. po butach.
8. Czas realizacji: <ul style="list-style-type: none">• 2 x 45 minut
9. Informacje o realizacji, uwagi itp.: <p>Warsztaty plastyczne, jeśli to możliwe powinny odbyć się po wycieczce do Krakowa i odwiedzeniu Kościoła Mariackiego, zobaczeniu Ołtarza Mariackiego. Warsztaty powinny towarzyszyć zajęciom w okresie przedświątecznym.</p>

¹¹⁰ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne...*

Szczegółowy scenariusz

	<p>1. Relaksacja i motywacja</p> <p>Nauczyciel przypomina dzieciom informacje o rzeźbie uzyskane w klasie 1. Prosi, aby powiedziały wszystko, co już wiedzą o rzeźbach. Dzieci w swobodny sposób przypominają dotychczasowe wiadomości o rzeźbach, jak wyglądają, kto je tworzy, z czego i za pomocą czego.</p> <p>Nauczyciel prosi o wskazanie miejsc, gdzie widziały rzeźby i jeśli pamiętają nazwiska rzeźbiarzy. Zapytuje o materiał, z którego były wykonane i ich przeznaczenie.</p>
 	<p>2. Inicjacja/wprowadzenie</p> <p>a) Nauczyciel opowiada dzieciom o historii Ołtarza Mariackiego stworzonego przez słynnego rzeźbiarza Wita Stwosza. Zaznacza, że to monumentalne dzieło tworzone było przez 12 lat i ma już przeszło 500 lat. Zaś samo drzewo, z których wykonane są postaci ma już przeszło 1000 lat. Ma monumentalna „szafa ołtarzowa” ma 13 metrów wysokości i 11 metrów szerokości, jej zewnętrzne ściany zawierają 12 scen z życia Maryi i Jezusa, co ciekawe także sceny z życia Maryi z rodzicami. Nauczyciel prezentuje fotografie ołtarza Wita Stwosza, zadając dzieciom pytania: Jak sądzą, jakie postaci ta fotografia przedstawia; Jak te postaci wyglądają (w tym jakie są kształt, wielkość i proporcje poszczególnych części ich ciał, jaki jest wygląd ich ubrań)?</p> <p>Informuje dzieci, że postaci w nawie głównej ołtarza mają 3 metry wysokości, są ponad naturalnej wysokości, a ich ubiór faluje się także nienaturalnie – zabieg ten został użyty przez W. Stwosza, aby ukazać ruch postaci, ich dynamiczność. W scenie głównej dzieci odnajdują postać Maryi, Anioła oznajmiającego jej śmierć oraz św. Jakuba podtrzymującego Maryję oraz na lewo od niej św. Piotra.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>3.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>4.</p> </div> </div> <p>1. Kościół Mariacki w Krakowie i ołtarz zakryty i otwarty (kolaż) źródło: http://blog.globtroter-krakow.com/2015/05/27/st-marys-basilica-bazylika-mariacka</p> <p>2. Otwarty Ołtarz Mariacki www.polskieradio.pl; źródło: http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/852001, Ołtarz-Wita-Stwosza-takiej-szafy-nie-ma-nikt-na-swiecie</p> <p>3. Zakryty Ołtarz Mariacki źródło: http://blog.globtroter-krakow.com/2015/05/27/st-marys-basilica-bazylika-mariacka</p> <p>4. Drewniane rzeźby z nawy głównej Ołtarza Mariackiego źródło: http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/852001, Ołtarz-Wita-Stwosza-takiej-szafy-nie-ma-nikt-na-swiecie</p> <p>b) Nauczyciel przypomina wiadomości z klasy 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rzeźby to takie dzieła plastyczne, które wykonywane są po to, aby komuś przedstawić, jak coś wygląda z każdej strony. Rzeźbę można obejść, pooglądać i zauważyć, jak się zmienia widok tego, co ona przedstawia a rzeźbiarze rzeźbią, wykonują pomniki w kamieniu lub drewnie, lepią i wypalają z gliny, odlewają z metalu, np. żeliwa, brązu itp.

	<p>c) Dzieci jeszcze raz patrzą na rzeźby postaci z Ołtarza Mariackiego z nawy głównej i próbują w zbliżeniu przyglądać się i zobaczyć drzewo. Nauczyciel zwraca uwagę na to, że rzeźby można malować. Tak też uczynił Wit Stwosz. Nauczyciel pyta: <i>Jakie kolory dzieci obserwują i Jakie kolory dominują?</i></p> <p>d) Następnie nauczyciel razem z dziećmi ogląda krótki film obrazujący otwarcie Ołtarza Mariackiego https://www.youtube.com/watch?v=_MTY2y1SeB0 Na zakończenie inicjacji warsztatów plastycznych nauczyciel pokazuje fotografię jednej z części ołtarza. Zadaje pytanie: Jakie wydarzenie według dzieci obrazuje ta scena? Dzieci przyglądają się uważnie postaciom, wymieniają je, wymieniają także zwierzęta, które przedstawione są na tej płaskorzeźbie. Nauczyciel zadaje zadanie domowe, terenowe: odszukać w Kościele Mariackim w Krakowie lub w zasobach Internetu lokalizację tej sceny w szafie ołtarzowej</p> <p>e) Nauczyciel przedstawia dzieciom materiał, którym będą podczas warsztatów operować, rzeźbić. Będzie to masa solna, którą dzieci modelować będą postaci i zwierzęta ze sceny Bożego Narodzenia, według własnej kompozycji, na podobieństwo płaskorzeźby Wita Stwosza.</p>  <p>5. Scena obrazująca Boże Narodzenie (z Ołtarza Mariackiego) Źródło: http://blog.globtroter-krakow.com/2015/05/27/st-marys-basilica-bazylika-mariacka</p>
	<p>3. Realizacja zadań cz. 1.</p> <p>a) Nauczyciel inicjuje rozmowę z dziećmi na temat sceny Bożego Narodzenia. Pyta dzieci: Gdzie widziały takie przedstawienie artystyczne tej sceny? Jakie postaci tam widziały? Kto je wykonał? Z jakich materiałów zostały wykonane? Rozmowa dotyczy zarówno postaci ludzkich jak i zwierzęcych.</p> <p>b) Nauczyciel rozdaje dzieciom po kawałku masy solnej. Dzieci na podkładkach formują kulę, próbują urywać kawałki masy i je dolepić.</p> <p>c) Następnie nauczyciel pokazuje, w jaki sposób z masy solnej można uformować postać ludzką, zwraca uwagę na wielkość i proporcje poszczególnych części ciała wyrzeźbionych postaci, (głowa, tułów, ręce, nogi; cechy indywidualne i charakterystyczne danej postaci, ubiór, nakrycie głowy, i inne). To samo przedstawia formując postać zwierzęcia np. osła. Pyta dzieci o wysokość osła w stosunku do wysokości człowieka, dbając o proporcje postaci. Dzieci wykonują próbnie postaci razem z nauczycielem.</p>
	<p>4. Wizualizacja</p> <p>a) Dzieci siadają wygodnie na dywanie w kole razem z nauczycielem.</p> <p>b) Nauczyciel informuje dzieci, że tematem ich działań plastycznych będzie wykonanie w ramce lub w nakładce na tekturowe pudełko po butach jednej ze scen szafy ołtarzowej, będzie to scena Bożego Narodzenia. W związku z tym nauczyciel prosi dzieci, aby zamknęły oczy, pomyślały o swoim wyobrażeniu tej sceny, o postaciach, które tam umieszczą (nie muszą to być wszystkie postaci ze sceny Wita Stwosza) oraz o wybranych zwierzętach, które tam będą. Nauczyciel przypomina dzieciom, że na początku stworzą wybrane postaci z masy solnej, następnie je wypieką a dopiero później pomalują. Dzieci w ciszy wyobrażają sobie swoją pracę. Następnie nauczyciel pyta dzieci o ich wyobrażenia.</p>
	<p>5. Realizacja zadań cz. 2</p> <p>c) Nauczyciel proponuje dzieciom zabawę w rzeźbiarzy, tworzących rzeźby modelowane. Dzieci używają do modelowania własnych dłoni oraz patyczków: obłych, płaskich, zaokrąglonych. Nauczyciel, przypominając jednocześnie o zasadach bezpiecznego korzystania z ostrych narzędzi, zwłaszcza przekazywania, pożyczania koleżance/koleździe z ostrzem skierowanym w swoją stronę. Modelują postaci do sceny Bożego Narodzenia układają je w oprawce tekturowej. Nauczyciel zwraca uwagę na proporcje przedstawianych postaci. Na tym etapie powinna zakończyć się pierwsza część warsztatów. Masa solna powinna ulec wypieczeniu. (patrz płyta CD, temat VI/2)</p> <p>d) Po wypieczeniu i wystudzeniu figur do sceny z szafy ołtarzowej dzieci przystąpią do malowania ich odzienia i malowania wnętrza pudełka. Następnie doklejają postaci do tektury.</p>
	<p>6. Afirmacja</p> <p>Nauczyciel prosi, aby każde dziecko powiedziało coś pozytywnego o stworzonym przez siebie dziele, jednej z części do szafy ołtarzowej, o swoich pozytywnych przeżyciach związanych z wykonywaniem pracy, z czego najbardziej jest zadowolone, a co wymagało by dopracowania. Namawiamy dzieci, aby próbowały określić wielkość i proporcje poszczególnych części ciała swoich postaci oraz cechy charakterystyczne tych postaci. Ponadto może także omówić: materiały i narzędzia, które zastosowało. Prosimy, aby koleżdy i koleżanki dopowiadały, jeśli zauważą ciekawe elementy w pracy koleżanki/kolegi.</p>

	<p>7. Ewaluacja</p> <p>a) Dzieci układają wszystkie prace na jednej przestrzeni – np. podłodze opierając je o ścianę.</p> <p>b) Nauczyciel prowadzi z dziećmi rozmowę na temat walorów ich rzeźb, chwali ich realizację. W rozmowie tej używa określeń związanych ze stworzonymi przez dzieci rzeźbami, np. różnymi sposobami modelowania; odmiennymi wielkościami całych rzeźb; podobieństwami i różnicami w zakresie ich kształtów i proporcji, ułożoną kompozycją statyczną lub dynamiczną tak jak w rzeźbach Wita Stwosza.</p> <p>Razem z dziećmi klasyfikuje powstałe przedstawienia na statyczne i dynamiczne.</p> <p>Na koniec dzieci mogą razem z nauczycielem na dwóch ławkach próbować ułożyć sceny w podobnym układzie jak drzwi zewnętrzne do Ołtarza Mariackiego (tyle, że złożonego z jednej, ale warto zauważyć także odmienną w realizacji dzieci sceny).</p>
	<p>8. Informacje o realizacji</p> <p>Prace plastyczne wykonane techniką: modelowanie w masie solnej, szopka inspirowana kwadrą Ołtarza Mariackiego Wita Stwosza, ze zbiorów J. Aksman:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>Fot. J. Aksman</p>
	<p>9. Uwagi, spostrzeżenia, przemyślenia nauczyciela</p>

Modyfikacje scenariusza tak stworzonych warsztatów zależą od pomysłu nauczyciela, nie wdramy żadnych schematycznych rozwiązań, ważna jest powtarzalność wątków metodycznych (etapów warsztatów, tematy mogą być różne).

Aneks nr 4:

Spis narzędzi diagnostycznych zastosowanych do analizy zmiennych

Załącznik nr 4a

E. Wysocka, J. Góźdz, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) Podręcznik testu – wer. ji dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011, s. 56–63.

http://www.wybieramzawod.pl/public/poradniki/Podr_NIIS_SP_1-3.pdf

Załącznik nr 4b

K. Krasoń, M. Meiser, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO) Podręcznik do testu w wer. ji dla szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011, s. 55–73.

http://www.wybieramzawod.pl/public/poradniki/Podr_SPTO_1-3.pdf

Załącznik nr 4c

Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS. Podręcznik testu – wer. ja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków 2011, s. 39–44.

<https://zasobyip2.ore.edu.pl> > download

Załącznik nr 4a

Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata klasa 1-3 SP

Autor: Joanna Gózdź

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.

<p>Zadanie 1. Jutro chcę wyjść na rower - na pewno będzie ładna pogoda.</p>	<p>1 Nie: Nie będzie ładnej pogody</p> <p>2 Raczej nie: Raczej nie będzie ładnej pogody</p> <p>3 Raczej tak: Raczej będzie ładna pogoda</p>	<p>4 Tak: Będzie ładna pogoda</p>
<p>Zadanie 2. Zdarza się, że martwi mnie to, jaki/jaka jestem</p>	<p>1 Nigdy</p> <p>2 Rzadko</p> <p>3 Często</p>	<p>4 Ciągle</p>
<p>Zadanie 3. Jeśli poćwiczę, trafię rzutką w środek tarczy</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 4. Inni chętnie mi pomogą, jeśli ich o to poproszę</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 5. Kredka, której akurat potrzebuję gdzieś się gubi</p>	<p>1 Nie zdarza się tak</p> <p>2 Rzadko</p> <p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>
<p>Zadanie 6. Uważam, że zasługuję na pochwały w takim samym stopniu, jak moi koledzy.</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p> <p>2 Raczej się nie zgadzam</p> <p>3 Raczej się zgadzam</p>	<p>4 Zgadzam się</p>
<p>Zadanie 7. Jeśli potrenuję, wygram wyścig rowerowy</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 8. Wydaje mi się, że kiedy nie słyszę, moi koledzy mówią o mnie źle.</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 9 Gdy bawię się w „chowanego”, potrafię schować się tak, że nikt mnie nie znajdzie</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p> <p>2 Raczej się nie zgadzam</p> <p>3 Raczej się zgadzam</p>	<p>4 Zgadzam się</p>
<p>Zadanie 10. Osoba, której dokuczają koledzy, w odpowiedzi mówi im niemiłe rzeczy.</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>

<p>Zadanie 11. Robię wiele rzeczy wystarczająco dobrze</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 12. W sklepie, w którym kupujesz cukierki są dwie kolejki. Ta, w której stoisz z rodzicem zwykle porusza się trochę wolniej.</p>	1 Nie: nie porusza się wolniej	2 Raczej nie: raczej nie porusza się wolniej	3 Raczej tak: raczej porusza się trochę wolniej	4 Tak: porusza się trochę wolniej
<p>Zadanie 13. Inni cieszą się, gdy mnie widzą</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 14. Jeśli poćwiczę, dobrze przeczytam czytankę</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 15. W razie kłopotów należy pomagać również tym, których nie lubimy</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 16. Jesienne sprzątanie liści z trawnika jest bez sensu, bo kolejnego dnia znów jest ich tam pełno</p>	1 Nie: nie jest bez sensu	2 Raczej nie: raczej nie jest bez sensu	3 Raczej tak: raczej jest bez sensu	4 Tak: jest bez sensu
<p>Zadanie 17. Zwykle koledzy chętnie dzielą się ze mną tym, co mają</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 18. Zdarza się, że nie jestem z siebie zadowolony/zadowolona</p>	1 Nie zdarza się tak	2 Rzadko	3 Często	4 Ciągle
<p>Zadanie 19. Zdarza się, że gdy ładnie posprzątam swoje zabawki, rodzice tego nie zauważają.</p>	1 Nie zdarza się tak	2 Rzadko	3 Często	4 Ciągle

<p>Zadanie 20. Jeśli będę chciał i potrenuję, trafię piłką do kosza</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 21. Czasem dziecko ma ochotę uderzyć kogoś, kto jest dla niego niemiły.</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 22. Zdarza się, że czuję, że jestem beznadziejny/beznadziejna</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 23. Zdarza się, że moim kolegom należy się lanie.</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 24. Jeśli będę chciał, wszystko napiszę bezbłędnie</p>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
<p>Zadanie 25. Zdarza się, że inni się mnie „czepiają”.</p>	1 Nie zdarza się tak	2 Rzadko	3 Często	4 Ciągłe
<p>Zadanie 26. Gdy zepsuje mi się zabawka, samemu nie uda mi się jej naprawić</p>	1 Nie zgadzam się (uda mi się ją naprawić)	2 Raczej się nie zgadzam (raczej uda mi się ją naprawić)	3 Raczej się zgadzam (raczej nie uda mi się jej naprawić)	4 Zgadzam się (nie uda mi się jej naprawić)
<p>Zadanie 27. Jestem na długim spacerze, a zaczyna się chmurzyć - zmoknę, bo pewnie zacznie padać.</p>	1 Nie: Nie zmoknę	2 Raczej nie: Chyba nie zmoknę	3 Raczej tak: Chyba zmoknę	4 Tak: zmoknę
<p>Zadanie 28. Czasem, gdy na lekcji zaczynam wykonywać zadanie, wiem że i tak sobie z nim nie poradzę</p>	1 Nie zgadzam się (wiem, że poradzę sobie)	2 Raczej się nie zgadzam (wiem, że raczej sobie poradzę)	3 Raczej się zgadzam (wiem, że raczej sobie nie poradzę)	4 Zgadzam się (wiem, że nie poradzę sobie)

<p>Zadanie 29. Gdy kogoś nie lubię, nie interesują mnie jego problemy</p>	<p>1 Nie zgadzam się (interesują mnie jego problemy)</p>	<p>2 Raczej się nie zgadzam (raczej interesują mnie jego problemy)</p>	<p>3 Raczej się zgadzam (raczej nie interesują mnie jego problemy)</p>	<p>4 Zgadzam się (nie interesują mnie jego problemy)</p>
<p>Zadanie 30. Inni lubią się ze mną bawić</p>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 31. Gdy ktoś niesłusznie oskarża mnie o popsucie czegoś, zdarza się, że mówię mu, że jest głupi.</p>	<p>1 Nigdy</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>
<p>Zadanie 32. Zabawka, którą dostanę na pewno się zepsuje</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p>	<p>2 Raczej nie zgadzam się</p>	<p>3 Raczej się zgadzam</p>	<p>4 Zgadzam się</p>
<p>Zadanie 33. Potrafię zawiązać sznurówki tak, by się nie rozwiązywały</p>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 34. Gdy ktoś każe mi coś zrobić, zdarza się, że udaję, że tego nie słyszę</p>	<p>1 Nie zdarza się tak</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Ciągle</p>
<p>Zadanie 35. Pani podyktowała trudniejsze, dodatkowe zadanie domowe dla chętnych - nie uda mi się samemu go zrobić</p>	<p>1 Nie zgadzam się: Zrobię sam/a</p>	<p>2 Raczej nie zgadzam się: Raczej zrobię sam/a</p>	<p>3 Raczej się zgadzam: Raczej nie zrobię sam/a</p>	<p>4 Zgadzam się: Nie zrobię sam/a</p>
<p>Zadanie 36. Kiedy inni się w coś bawią, zawsze pozwalają mi się do nich dołączyć</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p>	<p>2 Raczej nie zgadzam się</p>	<p>3 Raczej się zgadzam</p>	<p>4 Zgadzam się</p>

<p>Zadanie 37.</p> <p>Gdy nie zrobię całego zadania domowego, Pani na lekcji zapyta mnie z przykładów, których nie zrobiłem/łam w domu</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 309 874 479"> <p>1 Nie zgadzam się: Nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p> </td> <td data-bbox="877 282 1043 479"> <p>2 Raczej się nie zgadzam: Raczej nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p> </td> <td data-bbox="1046 255 1212 479"> <p>3 Raczej się zgadzam: Raczej zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p> </td> <td data-bbox="1216 237 1385 479"> <p>4 Zgadzam się: Zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie zgadzam się: Nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>2 Raczej się nie zgadzam: Raczej nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>3 Raczej się zgadzam: Raczej zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>4 Zgadzam się: Zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>
<p>1 Nie zgadzam się: Nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>2 Raczej się nie zgadzam: Raczej nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>3 Raczej się zgadzam: Raczej zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>4 Zgadzam się: Zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>		
<p>Zadanie 38.</p> <p>Zdarza się, że czuję się trochę gorszy/gorsza od innych</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 589 874 640"> <p>1 Nie</p> </td> <td data-bbox="877 562 1043 640"> <p>2 Raczej nie</p> </td> <td data-bbox="1046 544 1212 640"> <p>3 Raczej tak</p> </td> <td data-bbox="1216 517 1385 658"> <p>4 Tak</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>		
<p>Zadanie 39.</p> <p>Na tablicy szkolnej gazetki zostało miejsce na jeden obrazek. Pani powiedziała, że zawiesi ten, który jej najbardziej się spodoba. Robię wszystko co mogę, by to był mój obrazek.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 853 874 931"> <p>1 Nie</p> </td> <td data-bbox="877 813 1043 931"> <p>2 Raczej nie</p> </td> <td data-bbox="1046 734 1212 931"> <p>3 Raczej tak</p> </td> <td data-bbox="1216 687 1385 987"> <p>4 Tak</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>		
<p>Zadanie 40.</p> <p>Gdy ktoś mnie pogania, zdarza się, że specjalnie robię wszystko powoli</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1088 874 1167"> <p>1 Nie zdarza się tak</p> </td> <td data-bbox="877 1061 1043 1167"> <p>2 Rzadko</p> </td> <td data-bbox="1046 1043 1212 1167"> <p>3 Często</p> </td> <td data-bbox="1216 1016 1385 1205"> <p>4 Zawsze</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie zdarza się tak</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>
<p>1 Nie zdarza się tak</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>		
<p>Zadanie 41.</p> <p>W moim pokoju zwykle staram się sprzątać sam/sama</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1305 874 1384"> <p>1 Nie</p> </td> <td data-bbox="877 1279 1043 1384"> <p>2 Raczej nie</p> </td> <td data-bbox="1046 1261 1212 1384"> <p>3 Raczej tak</p> </td> <td data-bbox="1216 1234 1385 1391"> <p>4 Tak</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>		
<p>Zadanie 42.</p> <p>Wszystkie rzeczy, które mi się przytrafiają są dobre.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1491 874 1570"> <p>1 Nie</p> </td> <td data-bbox="877 1464 1043 1570"> <p>2 Raczej nie</p> </td> <td data-bbox="1046 1447 1212 1570"> <p>3 Raczej tak</p> </td> <td data-bbox="1216 1420 1385 1576"> <p>4 Tak</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>		
<p>Zadanie 43.</p> <p>Zwykle staram się brać aktywny udział w lekcji - zgłaszać się i odpowiadać głośno na pytania Pani</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1677 874 1756"> <p>1 Nie</p> </td> <td data-bbox="877 1650 1043 1756"> <p>2 Raczej nie</p> </td> <td data-bbox="1046 1632 1212 1756"> <p>3 Raczej tak</p> </td> <td data-bbox="1216 1606 1385 1794"> <p>4 Tak</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>
<p>1 Nie</p>	<p>2 Raczej nie</p>	<p>3 Raczej tak</p>	<p>4 Tak</p>		
<p>Zadanie 44.</p> <p>Zdarza się, że dzieci próbują mnie oszukać</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1895 874 1973"> <p>1 Nie zdarza się tak</p> </td> <td data-bbox="877 1868 1043 1973"> <p>2 Rzadko</p> </td> <td data-bbox="1046 1850 1212 1973"> <p>3 Często</p> </td> <td data-bbox="1216 1823 1385 1980"> <p>4 Zawsze</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1 Nie zdarza się tak</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>
<p>1 Nie zdarza się tak</p>	<p>2 Rzadko</p>	<p>3 Często</p>	<p>4 Zawsze</p>		

<p>Zadanie 45. Gdy ścigam się z kolegami i tak wiem, że jeśli trochę się postaram, będę jednym z pierwszych.</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p> <p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 46. Gdy Pani na lekcji opowiada zagadkę, wstydzę się powiedzieć głośno o swoich pomysłach na jej rozwiązanie</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p> <p>2 Raczej nie zgadzam się</p> <p>3 Raczej się zgadzam</p> <p>4 Zgadzam się</p>
<p>Zadanie 47. Gdy kogoś nie lubię, zdarza się, że mówię o nim źle</p>	<p>1 Nie zdarza się tak</p> <p>2 Rzadko</p> <p>3 Często</p> <p>4 Zawsze</p>
<p>Zadanie 48. Sprzątanie jest bez sensu - jutro znów się zakurzy</p>	<p>1 Nie zgadzam się</p> <p>2 Raczej nie zgadzam się</p> <p>3 Raczej się zgadzam</p> <p>4 Zgadzam się</p>
<p>Zadanie 49. Jeśli chcę, potrafię rozwiązać każde szkolne zadanie</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p> <p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 50. Zdarza się, że koledzy mi dokuczają.</p>	<p>1 Nie zdarza się tak</p> <p>2 Rzadko</p> <p>3 Często</p> <p>4 Ciągłe</p>
<p>Zadanie 51. Na loterii fantowej mój los wygra najlepszą nagrodę</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p> <p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 52. W mojej szkole organizowany jest konkurs. Jeśli się postaram, będę wśród najlepszych.</p>	<p>1 Nie</p> <p>2 Raczej nie</p> <p>3 Raczej tak</p> <p>4 Tak</p>
<p>Zadanie 53. Zdarza się, że popycham kogoś, kto wpycha się przede mnie</p>	<p>1 Nie zdarza się tak</p> <p>2 Rzadko</p> <p>3 Często</p> <p>4 Ciągłe</p>

<p>Zadanie 54. Kocham siebie.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 309 876 360">1 Nie</td> <td data-bbox="884 282 1043 356">2 Raczej nie</td> <td data-bbox="1051 255 1211 356">3 Raczej tak</td> <td data-bbox="1219 235 1378 356">4 Tak</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak		
<p>Zadanie 55. Zdarza się, że w grze planszowej wypada na kostce szóstka wtedy, gdy właśnie tego potrzebuję</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 501 876 602">1 Nigdy</td> <td data-bbox="884 474 1043 602">2 Rzadko</td> <td data-bbox="1051 425 1211 602">3 Często</td> <td data-bbox="1219 407 1378 602">4 Zawsze</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nigdy	2 Rzadko	3 Często	4 Zawsze
1 Nigdy	2 Rzadko	3 Często	4 Zawsze		
<p>Zadanie 56. Podobam się sobie</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 741 876 792">1 Nie</td> <td data-bbox="884 714 1043 792">2 Raczej nie</td> <td data-bbox="1051 687 1211 792">3 Raczej tak</td> <td data-bbox="1219 669 1378 792">4 Tak</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak		
<p>Zadanie 57. W zasadzie radzę sobie ze wszystkim tak dobrze jak inni</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 900 876 978">1 Nie zgadzam się</td> <td data-bbox="884 873 1043 978">2 Raczej nie zgadzam się</td> <td data-bbox="1051 846 1211 978">3 Raczej się zgadzam</td> <td data-bbox="1219 828 1378 978">4 Zgadzam się</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nie zgadzam się	2 Raczej nie zgadzam się	3 Raczej się zgadzam	4 Zgadzam się
1 Nie zgadzam się	2 Raczej nie zgadzam się	3 Raczej się zgadzam	4 Zgadzam się		
<p>Zadanie 58. Jestem OK.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1086 876 1137">1 Nie</td> <td data-bbox="884 1059 1043 1137">2 Raczej nie</td> <td data-bbox="1051 1032 1211 1137">3 Raczej tak</td> <td data-bbox="1219 1014 1378 1137">4 Tak</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak
1 Nie	2 Raczej nie	3 Raczej tak	4 Tak		
<p>Zadanie 59. Gdy mam napisać coś na tablicy, wiem że zrobię to dobrze</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="716 1249 876 1328">1 Nie zdarza się tak</td> <td data-bbox="884 1223 1043 1328">2 Rzadko</td> <td data-bbox="1051 1196 1211 1328">3 Często</td> <td data-bbox="1219 1178 1378 1328">4 Zawsze</td> </tr> </tbody> </table>	1 Nie zdarza się tak	2 Rzadko	3 Często	4 Zawsze
1 Nie zdarza się tak	2 Rzadko	3 Często	4 Zawsze		

Metryczka:

Na koniec podaj jeszcze oroszę oarę informacji o sobie:

Rok urodzenia

Klasa: 1 2 3

Płeć: dziewczyna chłopiec

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz:

Załącznik nr 4b

Załącznik 1. SKALA POSTAW TWÓRCZYCH I ODTWÓRCZYCH PRZEZNACZONA DLA UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

SKALA POSTAW TWÓRCZYCH I ODTWÓRCZYCH (SPTO)
PRZEZNACZONA DLA UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

autorzy

Katarzyna Krasoń (Uniwersytet Śląski, Katowice) – koncepcja diagnostyczna skali

Michał Meiser (Akademia Sztuk Pięknych, Katowice) – koncepcja graficzna skali

Instrukcja:

Przeczytaj uważnie każdą z poniżej zamieszczonych historyjek i przyglądaj się dokładnie obrazkom. Zastanów się, które rozwiązanie podoba ci się najbardziej, bo ty postąpiłabyś/postąpiłbyś tak samo. Zaznacz właściwe rozwiązanie w kwadracie znajdującym się pod wybranym rysunkiem (zakreśl kwadracik lub postaw krzyżyk). Prosimy, odpowiadaj szczerze, nie ma tu odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każdy wybór jest dobry, jeśli tobie rzeczywiście się podoba.

Sprawdź na zakończenie, czy zakreśliłaś/zakreśliłeś wszystkie wybrane przez siebie historyjki!

Ania i Basia mają trudne zadanie. Muszą rozwiązać zagadkę: dlaczego jedna z roślin w szkolnym ogrodzie źle rośnie.

Obu udało się uratować ozdobę ogrodu, który sposób bardziej ci się podoba?



Ania postanowiła zapytać zaprzyjaźnionego ogrodnika, ponieważ w taki sposób szybko odpowie na pytanie i uratuje roślinę. Zabrała kilka liści, aby je pokazać specjalście.

A



Basia zdecydowała, że sama zbada sprawę, dokładnie sprawdziła jakość gleby, wody, która służy do podlewania i poszukiwała informacji w Internecie na temat wymagań podobnych okazów.

B

Dwie dziewczynki – Ania i Basia – są na wakacjach na Mazurach. Rodzice pozwolili im przenoćować na małej wyspce. Każda wymyśliła swój sposób na zorganizowanie noclegu, wybierz jeden z nich.



Ania zabrała ze sobą sprzęty gotowe z domu (śpiwór, namiot, latarkę i MP3) rozbija namiot posługując się gotową, rysunkową instrukcją.

A



Basia zabrała ze sobą różne sprzęty, przydatne do rozbicia obozu (np. łopatkę, szczyryk, sznurek), ale wymagające pomysłu jak samodzielnie zbudować szałas z przedmiotów znalezionych na wyspie.

B

Ania i Basia mają trudne zadanie. Muszą rozwiązać zagadkę: dlaczego jedna z roślin w szkolnym ogrodzie źle rośnie.

Obu udało się uratować ozdobę ogrodu, który sposób bardziej ci się podoba?



Ania postanowiła zapytać zaprzyjaźnionego ogrodnika, ponieważ w taki sposób szybko odpowie na pytanie i uratuje roślinę. Zabrała kilka liści, aby je pokazać specjalście.

A



Basia zdecydowała, że sama zbada sprawę, dokładnie sprawdziła jakość gleby, wody, która służy do podlewania i poszukiwała informacji w Internecie na temat wymagań podobnych okazów.

B

Zbliża się Dzień Chłopca, kolezanki chcą kupić chłopakom nowe samochody zdalnie sterowane.
Pomóż im wybrać samochód.



Alek marzy o samochodzie, który może zbudować sam, dzięki temu jego samochód będzie niepowtarzalny i nie będzie miał takiego nikt.

A



Bartek marzy o samochodzie, który widział na wystawie sklepu „5-10-15”, ma wszystkie niezbędne gadzety i super przyspieszenie, od razu można się nim bawić.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania postanowiła napisać zupełnie nieprawdopodobną historię, wymyślając niesamowite, czarodziejskie przygody bohatera, chce zadziwić czytelnika.

A



Basia wysłuchała opowieści babci o jej bardzo ciekawym życiu i starannie ją opisała, chce napisać prawdziwą historię

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Alek chciałby, żeby wszystko dobrze się skończyło, więc jego historia zakończy się zwycięstwem bohatera, jak w wielu znanych baśniach

A



Bartek specjalnie nie dokończył swojego opowiadania, bo chce zaskoczyć czytelnika.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania napisała opowiadanie, które jej zdaniem jest bardzo dobre i jej się podoba.

A



Basia chce, żeby jej babcia była zadowolona z jej opowiadania.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Alek napisał takie opowiadanie, bo wie, że takie opowieści przynioszą czytelnikom radość.

A



Bartek chce, żeby dzieci uznały jego opowiadanie za najlepsze.

B

W miejskim zoo zbudowano nowy wybieg dla nosorożca.



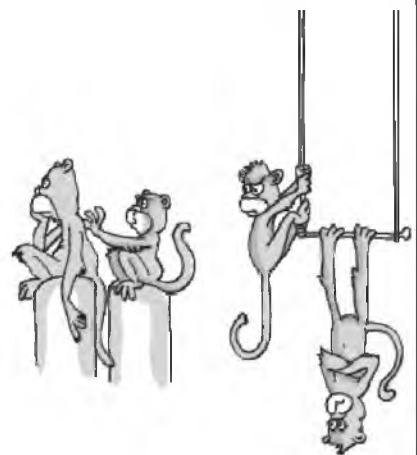
Alek postanowił dokładnie przyglądnąć się nowemu wybiegowi, starał się zaobserwować wszystkie szczegóły konstrukcji, żeby je poznać najlepiej, jak potrafi.

A



Bartek tylko na chwilę zaglądnął do boksu nosorożca, zawsze biegnie popatrzeć na małpy, bo je lubi najbardziej.

B



Na zadanie wszyscy uczniowie mieli wykonać własną, niepowtarzalną makietę nowoczesnego domu. Dziewczynki bardzo się starały, aby wykonać je doskonale, ale nie wszystko im się udało. Pani oceniła je surowo, dokładnie opisując, co wykonały w nich źle.



Ania wysłuchała uwag spokojnie, ale było jej bardzo przykro. Uznała, że nie potrafi zbudować lepszego domu i zrezygnowała z wykonania zadania.

A



Basia postanowiła poprawić projekt, zanotowała wszystkie uwagi nauczycielki, by po powrocie do domu jeszcze raz wykonać lepszą makietę.

B

Kiedy odrabiam zadania:



wolę zadania, które umiem rozwiązać od razu.

A



lubię zadania, które na początku wydają się zupełnie nie do rozwiązania.

B

Kiedy odrabiam zadania:



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je z kolegą.

A



trudne zadania zawsze rozwiążę sam.

B

Kiedy odrabiam zadania:



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je od razu.

A



kiedy mam trudne zadanie wolę poczekać,
aż lepiej je zrozumieję.

B

Moje pomysły:



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach,
fajnie, że się podobają kolegom.

A



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach,
bo mogę je jeszcze poprawiać.

B

Kiedy ktoś płacze, bo mu się nie udało wykonać nowego zadania:



nie wiem, co zrobić.

A



chcę pocieszyć, bo wiem, jak jest wtedy smutno

B

Kiedy ktoś płacze, bo mu się nie udało wykonać nowego zadania:



to jego sprawa, musi być dzielny.

C



trochę mnie to denerwuje.

D

Metryczka

Rok urodzenia:

Klasa:

Płeć: dziewczynka chłopiec

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz:

Numer szkoły:

Dziękujemy za współpracę!

Załącznik 4c

Kwestionariusz RSwSTS. „Mały Kosmita” – wersja dla szkoły podstawowej klasy I–III

Autor: Iwona Cichecka-Jusińska
Krystyna Pławska

INSTRUKCJA

Przeczytam Ci opowiadanie o przygodach Małego Kosmity, który przypadkiem znalazł się na naszej planecie. Sytuacje, których w czasie tego pobytu doświadczył niejednokrotnie wprawiały go w zakłopotanie, bo nie wiedział jak się ma zachować.

Pod każdym opowiadaniem znajdują się cztery odpowiedzi sugerujące jak mógłby się zachować Mały Kosmita. Twoim zadaniem będzie wysłuchanie opisu sytuacji, a następnie dokonanie wyboru właściwej odpowiedzi, która Twoim zdaniem najlepiej opisuje to, jak zachowałby się Mały Kosmita. Wybraną odpowiedź podkreśl.

- 1. Bardzo daleko stąd, w Galaktyce Słońca mieszkał Mały Kosmita, chłopiec niezmiernie ruchliwy i ciekawski. Ogromnie interesował go kosmiczny pojazd taty, w którym było mnóstwo różnokolorowych przycisków. Pewnego dnia Mały Kosmita wsiadł do pojazdu i przycisnął zielony guziczek. Pojazd ruszył. W parę minut chłopiec znalazł się w nowej Przestrzeni Galaktycznej. Trochę przestraszony obserwował szybko zmieniający się krajobraz. Raptem, niewiadomo dlaczego maszyna zatrzymała się i chłopiec zobaczył grupę dzieci zmierzającą do jakiegoś budynku. Wsiadł z pojazdu i patrzy. Nikt nie zwraca na niego uwagi.**

Jak myślisz, co zrobi?

- a) Podejdzie do dzieci i zacznie rozmowę
- b) Wróci do swojego pojazdu
- c) Zawoła: Hej, widzicie jakim super pojazdem do was przyjechałem !
- d) Pójdzie za grupą

- 2. Minęło parę dni. Mały Kosmita na dobre zadomowił się w nowym środowisku, którym okazała się zwykła klasa szkolna na planecie Ziemia. Nawet ma już kolegę – Andrzeja. Podoba mu się tu bardzo, choć niektóre sytuacje są dla niego trudne i nie zawsze wie jak ma się zachować.**

Jest przerwa. Chłopcy gonią się po korytarzu. Małemu Kosmicie bardzo podoba się ta zabawa. Po chwili przyłącza się do nich. Ale do akcji wkracza pani i mówi, że za nieprzestrzeganie regulaminu chłopcy otrzymują 3 punkty karne. Mały Kosmita jest bardzo niezadowolony.

Jak myślisz, co zrobi?

- a) Powie: „Nic o tym nie wiedziałem, proszę nie wpisywać mi punktów karnych”.
- b) Nic nie mówiąc pójdzie do klasy i usiądzie w swojej ławce.
- c) Powie: „To głupi zakaz, bo dzieci lubią biegać!”
- d) Już więcej nie będę biegać.

3. W ubiegłym tygodniu pani zadała wiersz do nauczenia się na pamięć. Mały Kosmita zupełnie o tym zapomniał.

Jak myślisz, co zrobi, gdy pani zacznie pytać?

- Podejdzie do pani i poprosi ją, by zapytała go następnego dnia.
- Powie, że boli go brzuch, wyjdzie do łazienki i przeczeka tam do końca lekcji.
- Krzyknie: „Przecież to nie było na dziś!”
- Powie: Nie nauczyłem się.

4. Do końca lekcji pozostało jeszcze parę minut, ale Mały Kosmita czuje, jak mu burczy w brzuchu. Wie, że w pudełku ma pyszną kanapkę. Wyjmuje ją i zaczyna jeść. Pani zwraca mu uwagę, że musi poczekać do przerwy.

Jak myślisz, co zrobi?

- Nic nie mówiąc rękę z kanapką schowa pod ławkę.
- Krzyknie: „Ale ja teraz jestem głodny!” – i będzie kontynuował posiłek.
- Poprosi panią, żeby wyjątkowo pozwoliła mu zjeść przed przerwą, bo inaczej umrze z głodu.
- Powie: Przepraszam, zaczekam na przerwę.

5. Mały Kosmita razem z Andrzejem z dumą oglądają swoje prace plastyczne. Każdy z nich uważa, że jego praca jest najlepsza. Już zaczęli się na dobre o to kłócić, gdy pani powiedziała: „Teraz wszystkie prace przypinamy do tablicy i wybieramy najładniejszą”. Po chwili dzieci wybrały pracę Andrzeja.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- Powie do Andrzeja: „Fajnie Ci dziś poszło, może mnie się uda następnym razem”.
- Bez słowa wróci do swojej ławki.
- Pokaże Andrzejowi język.
- Powie: E, już mi się nie podoba ten mój rysunek.

6. Mały Kosmita wchodzi do toalety i co widzi? Jeden z kolegów rysuje jego podobiznę na ścianie, a drugi podpisuje paskudnymi wyrazami. Pękają przy tym ze śmiechu.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- Śmiejąc się zacznie rysować razem z nimi.
- odwróci się i wyjdzie.
- Powie: „Natychmiast to ścieracie albo powiem pani, że niszczyte ściany”.
- Rzuci się na nich z pięściami.

7. Klasa wychodzi do parku wodnego. Wszyscy będą uczyli się pływać. Mały Kosmita cieszy się, ale i trochę boi, jak sobie poradzi. I stało się. Zgubił się w przebieralni. Wszystkie szafki takie same. Nie wiadomo, w którą stronę iść. Na szczęście pani go znalazła, ale koledzy pękają ze śmiechu, a któryś z nich mówi: „Ale gapa”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- Spuści głowę, żeby nikt nie widział, że ma oczy pełne łez.
- Popchnie mocno kolegę, który stoi najbliżej niego.
- Powie: Ale ze mnie gapa.
- Powie: „Nie jestem gapą, każdemu może się to przydarzyć”.

8. Mały Kosmita przyszedł dziś do szkoły ubrany jak na plażę. Pani zwróciła mu uwagę, że ma nieodpowiedni strój i zgodnie z regulaminem otrzymuje 2 punkty karne.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Ale się pani czepia, przecież dziś jest taki upał”.
- b) Powie: Proszę mi nie wpisywać tych punktów karnych. Nie wiedziałem że tak nie wolno.
- c) Powie: Jutro mimo upału przyjdę odpowiednio ubrany.
- d) Nic nie mówiąc odejdzie do swojej ławki.

9. Mały Kosmita pokłócił się z Andrzejem o to, która drużyna piłkarska jest lepsza. W pewnym momencie tak się zdenerwowali, że zaczęli się bić. Pierwszy uderzył Andrzej. Pani jednak wymierzyła obydwu chłopcom takie same kary.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Opowie Pani co się wydarzyło, usiłując wytłumaczyć swoje zachowanie
- b) Zgodzi się z decyzją Pani.
- c) Krzyknie: „Pani jest niesprawiedliwa!”
- d) Spuści głowę i nie odezwie się.

10. Grupa chłopców ze starszej klasy uznała, że mają już dość tego kosmicznego gościa i po lekcjach spuszcza mu takie lanie że zabierze się stąd i wróci tam, skąd przybył. Andrzej powiedział mu o tym w tajemnicy.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Podejdzie do pani i powie, że boi się wyjść ze szkoły, bo mu starsi chłopcy grożą.
- b) Po lekcjach schowa się do toalety.
- c) Wyjdzie ze szkoły i pobije się z chłopcami.
- d) Powie: Jak chcą to ja wyjadę.

11. Mały Kosmita stoi w kolejce po obiad. Chce zdążyć zjeść go w czasie przerwy. Raptem jakiś chłopiec wpycha się przed niego.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Cofnie się żeby chłopcu zrobić miejsce w kolejce.
- b) Wypchnie go z kolejki.
- c) Nie zareaguje.
- d) Powie: „Słuchaj, powinieneś stanąć na końcu kolejki”.

12. Przerwa śniadaniowa. Wszystkie dzieci piją mleko. Andrzej z Małym Kosmitą też. Nagle Andrzej niechcący potrąca kartonik z mlekiem i mleko rozlewa się na ławkę moczając podręczniki Małego Kosmity.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Krzyknie: „Popatrz głupku, co zrobiłeś!”
- b) Przesiądzie się do innej ławki.
- c) Weźmie podręczniki i zacznie wycierać z nich mleko.
- d) Powie: „Popatrz, co się stało. Pomóż mi wytrzeć te podręczniki”.

13. Lekcja plastyki. Dzieci wyklejają kolorowe ludki, ale Mały Kosmita nie, bo zapomniał przynieść kolorowy papier. Pani chodzi po klasie i sprawdza postęp prac. Bardzo denerwuje się, jeśli ktoś nie ma potrzebnych przyborów. Ojej, zaraz dojdzie do Małego Kosmity!

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Będzie dalej siedział nic nie robiąc.
- b) Powie: Przepraszam, że zapomniałem o papierze.
- c) Szybko i bez pytania weźmie kolorowy papier najbliższemu koledze z ławki.
- d) Poprosi o pożyczenie papieru.

14. Zaczynają się rozgrywki w mini hokeja. Andrzej, przyjaciel Małego Kosmity, wybiera chłopców do drużyny. Mały Kosmita ma nadzieję, że Andrzej go wybierze. Tak się jednak nie stało.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Zejdzie z boiska.
- b) Powie: Okej Ty decydujesz, nie mam pretensji.
- c) Powie: „Nie jesteś moim kolegą”.
- d) Zapyta: „Dlaczego nie wybrałeś mnie?”

15. Pani poprosiła Andrzeja, żeby zmasał tablicę. Andrzej wybiegając z ławki niechcący strącił piórnik Małego Kosmity i wszystko się z niego wysypało.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Krzyknie: „Patrz, głupku, co zrobiłeś!”
- b) Będzie siedział (z obrażoną miną), czekając nie wiadomo na co.
- c) Od razu pozbiera porzucane rzeczy.
- d) Powie: „Jak zetrzesz tablicę to pomożesz mi to pozbierać”.

16. Lekcja przyrody. Pani opowiada o wędrówce ptaków. Zaciekawiony Mały Kosmita zadaje mnóstwo pytań, co chwilę przerywając pani, która w końcu zdenerwowana wpisuje mu uwagę, że przeszkadza na lekcji.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Będzie próbował wytłumaczyć swoje zachowanie tak, żeby pani skreśliła tę uwagę.
- b) Krzyknie: „To nie fair!”
- c) Powie: Przepraszam.
- d) Nic nie powie.

17. Mały Kosmita ulepił wielkiego bałwana i patrzy z dumą na swoje dzieło. Ze szkoły wyszli chłopcy i skierowali się w stronę bałwana. Jeden z nich zaczyna z całej siły uderzać w śniegowe kule, próbując go zniszczyć i woła kolegów żeby mu pomogli.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Nic nie robi.
- b) Przyłączy się do chłopców.
- c) Rzuci się na chłopca, żeby odciągnąć go od bałwana.
- d) Powie: „Nie niszczy go, przecież w niczym ci nie przeszkadza”.

18. Mały Kosmita powiedział w klasie, że na jego planecie drzewa są niebieskie, a dzieci w szkole tylko się bawią, bo nauka „wchodzi im do głowy” przy pomocy specjalnych elektrod. Chłopcy słysząc to pokładają się ze śmiechu, a Andrzej mówi: „Ale ściemniasz, kłamczuchu”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Już nie jesteś moim kolegą”.
- b) Odwróci się tyłem do Andrzeja.
- c) Powie: „Nie byłeś tam, to nie wiesz i nie musisz mnie obrażać”.
- d) Powie: Żartowałem.

19. Chłopcy umawiają się, że po skończonych lekcjach pójdą na górkę koło szkoły pośliźgać się. Mały Kosmita z Andrzejem też chcą się do nich przyłączyć, ale chłopcy mówią: „Andrzej może, ale tego ufoluda nie chcemy”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Zapyta: „O co wam chodzi? Przecież na przerwie bawiliśmy się razem”.
- b) Powie: Trudno, jak mnie nie chcą to nie pójde.
- c) Odwróci się i odejdzie od nich.
- d) Powie: „Bez łaski! I tak beznadziejna jest ta górka”.

20. Lekcja języka polskiego – ćwiczenia kaligraficzne. Pani będzie za chwilę oceniać prace. Mały Kosmita bardzo się stara. Jeszcze jeden wyraz i... Andrzej niechący potrąca go. Zamiast pięknej literki jest brzydki bazgroł.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Rzuci zeszytem o podłogę.
- b) Powie Andrzejowi żeby pomógł mu poprawić tę literkę.
- c) Nic nie mówiąc zamknie zeszyt.
- d) Zmaże korektorem nieudaną literę i poprawi ją.

21. Mały Kosmita powiedział do Andrzeja: „Czy wiesz, że kosmici znają wszystkie języki świata?” Andrzej na to: „No to powiedz coś po chińsku”. Mały Kosmita: „Mogę to zrobić, ale tylko na swojej planecie”. Andrzej: „Ale z ciebie kłamczuch”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Jak mi nie wierzysz, to poleć ze mną, sam zobaczysz”.
- b) Powie: „A ty jesteś tępą”.
- c) Przestanie się odzywać do Andrzeja.
- d) Powie: Nie wierzysz, mi to trudno.

22. Mały Kosmita został poproszony do tablicy. Wyszedł z ławki i raptem – bum! – leży jak długi na podłodze. Jeden z kolegów umyślnie podstawił mu nogę. Dzieci śmieją się, a pani mówi: „Ale z ciebie niezdara” (nie zauważyła podstawionej nogi).

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Nie zareaguje.
- b) Powie: To nie moja wina – kolega podstawił mi nogę – nie jestem niezdara.
- c) Będzie śmiał się razem z dziećmi.
- d) Na przerwie zbije kolegę, który podstawił mu nogę.

23. Klasa wyjechała do kopalni soli w Bochni. Dzieci spędzają tam noc. W kopalni jest super. Rano wszyscy się ubierają, a Mały Kosmita nie może, bo szuka swojego ubrania. W nocy zniknęło. Koledzy mówią, że to pewnie skarbnik wziął. Pani się denerwuje, bo czas już wyjść.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Rozpłacze się.
- b) Zacznie krzyczeć: „To wasza wina, durnie! Sami schowaliście!”
- c) Powie: „To nie jest śmieszne. Proszę oddajcie mi ubranie”
- d) Będzie biegał i szukał ubrania w różnych miejscach

24. Małemu Kosmicie bardzo podoba się na Ziemi. Niestety nadszedł czas w którym dostał informację, że swojej planety że już musi wracać.

Jak myślisz co zrobi?

- a) Powie: Trudno, skoro tak zostało postanowione...
- b) Zawoła: Nie zgadzam się! Zostaję!
- c) Poprosi o przedłużenie pobytu o tydzień.
- d) Wyłączy aparaturę dzięki której może komunikować się ze swoją Planetą.

Na koniec podaj jeszcze proszę parę informacji o sobie (właściwą odpowiedź podkreśl!):

Rok urodzenia

Klasa: 1 2 3

Płeć: kobieta mężczyzna

Miejsce zamieszkania: miasto; miasteczko; wieś

Upewnij się czy zaznaczyłeś/zaznaczyłaś jedną odpowiedź pod każdą z historyjek.

Dziękujemy Ci za współpracę.

Spisy

Spis schematów

Schemat nr 1: Typy działań zmniejszających nierówności społeczne według G. Therborna

Schemat nr 2: Inkluzja z perspektywy pedagogiki pozytywnej

Schemat nr 3: Najważniejsze teorie będące odniesieniem do tworzenia modelu NSE i do zaprojektowanych badań nad jego wpływem na kształtowanie się umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Schemat nr 4: Etapy badań eksperymentalnych nad wpływem modelu NSE na kształtowanie się umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Spis tabel

Tabela nr 1: Zestaw umiejętności życiowych wg Petera Aggletona (zatwierdzony przez WHO, UNESCO, UNICEF) kształtujących charakter i osobowość człowieka, jego zdolności adaptacyjne oraz twórcze w obszarze zdrowia

Tabela nr 2: Dane ilościowe grupy badawczej z uwzględnieniem płci, grupy i miasta – dzieci z wszystkich badanych szkół

Tabela nr 3: Dane ilościowe i procentowe płci badanych dzieci

Tabela nr 4: Dane ilościowe i procentowe grupy eksperymentalnej i kontrolnej (razem)

Tabela nr 5: Dane ilościowe i procentowe grup z poszczególnych terenów aglomeracyjnych

Tabela nr 6: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań, (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 7: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE, (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 8: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE, (tura III badań – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 9: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE, (tura IV badań – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 10: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), tura I badań – dziewczynki

- Tabela nr 11: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), tura II badań – dziewczynki
- Tabela nr 12: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), tura III badań – dziewczynki
- Tabela nr 13: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – dziewczynki
- Tabela nr 14: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), tura I badań – chłopcy
- Tabela nr 15: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy
- Tabela nr 16: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy
- Tabela nr 17: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – chłopcy
- Tabela nr 18: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 19: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia badań (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 20: Obraz zdolności interpersonalnych po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 21: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 22: Obraz zdolności interpersonalnych na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura I badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 23: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 24: Obraz zdolności interpersonalnych po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 25: Obraz zdolności interpersonalnych po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 26: Obraz samooceny na początku badań (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 27: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 28: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (tura III – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 29: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (tura IV – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 30: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.) tura I badań – dziewczynki
- Tabela nr 31: Obraz samooceny po roku badań (2016 r.) tura II badań – dziewczynki
- Tabela nr 32: Obraz samooceny po dwóch latach badań (2017 r.) tura III badań – dziewczynki
- Tabela nr 33: Obraz samooceny po trzech latach badań (2018 r.) tura IV badań – dziewczynki

- Tabela nr 34: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), tura I badań – chłopcy
- Tabela nr 35: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy
- Tabela nr 36: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy
- Tabela nr 37: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), tura IV badań – chłopcy
- Tabela nr 38: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 39: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 40: Obraz samooceny po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 41: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 42: Obraz samooceny na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura I badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 43: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 44: Obraz samooceny po roku realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 2, tura III badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 45: Obraz samooceny po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 46: Obraz samooceny po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 47: Obraz samooceny po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 3, tura III badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 48: Obraz samooceny po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.) miasto 3, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 49: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (tura I – 2015 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 50: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (tura II – 2016 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 51: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (tura III – 2017 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 52: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (tura IV – 2018 r.) w obu grupach we wszystkich szkołach łącznie: w grupie kontrolnej (1) i grupie eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 53: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), tura I badań – dziewczynki
- Tabela nr 54: Obraz nadziei podstawowej po roku badań (2016 r.), tura II badań – dziewczynki
- Tabela nr 55: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach badań (2017 r.), tura III badań – dziewczynki

- Tabela nr 56: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach badań (2018 r.) tura IV badań – dziewczynki
- Tabela nr 57: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.) tura I badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)
- Tabela nr 58: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), tura II badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)
- Tabela nr 59: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), tura III badań – chłopcy
- Tabela nr 60: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) tura IV badań – chłopcy z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2)
- Tabela nr 61: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), miasto 1, tura I badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 62: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 1, tura II badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 63: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 1, tura III badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 64: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 1, tura IV badań – szkoła z dużego miasta
- Tabela nr 65: Obraz nadziei podstawowej na początku badań (2015 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 66: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), miasto 2, tura II badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 67: Obraz nadziei podstawowej po roku realizacji modelu NSE (2017 r.), miasto 2, tura III badań – szkoła z średniego miasta
- Tabela nr 68: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.), miasto 2, tura IV badań – szkoła średniego miasta
- Tabela nr 69: Obraz nadziei podstawowej po roku prowadzenia modelu NSE (2016 r.), miasto 3, tura II badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 70: Obraz nadziei podstawowej po dwóch latach prowadzenia modelu NSE (2017 r.), miasto 3, tura III badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 71: Obraz nadziei podstawowej po trzech latach prowadzenia modelu NSE (2018 r.), miasto 3, tura IV badań – szkoła w małej miejscowości
- Tabela nr 72: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 73: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 74: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 75: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 76: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha

- Tabela nr 77: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 78: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 79: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 80: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 81: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 82: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 83: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 84: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 85: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 86: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 87: Postawa twórcza chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 88: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 89: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 90: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 91: Postawa twórcza w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 92: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 93: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 94: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 95: Postawa twórcza w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 96: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

- Tabela nr 97: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 98: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 99: Postawa twórcza w szkole w małej miejscowości po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 100: Skuteczność działania w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 101: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji badań (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 102: Postawa twórcza w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji badań (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 103: Skuteczność działania w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji badań (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 104: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 105: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji badań w 2016 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 106: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji badań w 2017 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 107: Skuteczność działania chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji badań w 2018 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 108: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 109: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 110: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 111: Skuteczność działania w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 112: Skuteczność działania w małej miejscowości w początkowej fazie realizacji badań – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 113: Skuteczność działania w szkole z małej miejscowości – po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 114: Skuteczność działania w szkole z małej miejscowości – po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 115: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 116: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 117: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

- Tabela nr 118: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 119: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 120: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 121: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 122: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 123: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 124: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 125: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 126: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 127: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 128: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 129: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 130: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 131: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 132: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 133: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie

- Tabela nr 134: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 135: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 136: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 137: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 138: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 139: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 140: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 141: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 142: Strategie negatywne: unik, agresja, uleganie w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 143: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 144: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 145: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) na początku badań (2015 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 146: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 147: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 148: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 149: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 150: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 151: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya

- Tabela nr 152: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis ogólny
- Tabela nr 153: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu tWelcha
- Tabela nr 154: Strategia pozytywna: współpraca w opisie grup: kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – łącznie wszystkie szkoły, opis Testu Manna-Whitneya
- Tabela nr 155: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 156: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 157: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 158: Strategia pozytywna: współpraca dziewcząt z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 159: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) na początku badań w 2015 r. – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 160: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po roku realizacji modelu NSE (2016 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 161: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po dwóch latach realizacji modelu NSE (2017 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 162: Strategia pozytywna: współpraca chłopców z grup kontrolnych (1) i eksperymentalnych (2) po trzech latach realizacji modelu NSE (2018 r.) – wszystkie szkoły łącznie
- Tabela nr 163: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 164: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po roku realizacji modelu NSE – w 2016 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 165: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 166: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z dużego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 167: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 168: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 169: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 170: Strategia pozytywna: współpraca w szkole z średniego miasta po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)
- Tabela nr 171: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości na początku badań – w 2015 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 172: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po roku realizacji modelu NSE (2016 r.), w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 173: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po dwóch latach realizacji modelu NSE – w 2017 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Tabela nr 174: Strategia pozytywna: współpraca w szkole w małej miejscowości po trzech latach realizacji modelu NSE – w 2018 r., w grupach kontrolnej (1) i eksperymentalnej (2)

Bibliografia

Opracowania drukowane

- Adamek I., Żmijewska E., *Nauczyciel w systemie edukacyjnym: Terażniejszość i przyszłość*, Kraków 2009.
- Aksman J., red., *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, Kraków 2015.
- Aksman J., red., *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków 2013.
- Aksman J., *Diagnoza i wsparcie dzieci zdolnych plastycznie*, [w:] *Reflexia a hodnotenie v primarnom vzdelavani*, Banská Bystrica 2014.
- Aksman J., *Kształcenie i doszkadzanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*”, 29, 2016, nr 3.
- Aksman J., *The International Cooperation Network as Good Practice of Creating Innovative Activities in the Sphere of Early Childhood Education*, [w:] *Social Sciences: Management in Various Fields. Household, Public Services, Company, Region, National Economy*, Debrecen 2015.
- Aksman J., *Wykorzystywanie polskich i międzynarodowych doświadczeń w innowacyjnym programie plastycznej edukacji wczesnoszkolnej (wnioski z pierwszego roku realizacji programu)*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*”, 33, 2020, nr 2.
- Aksman J., Gabzdyl J., Kasáčová L., *Innowacyjny model Nauka – Sztuka – Edukacja w praktyce wczesnoszkolnego kształcenia plastycznego*, „*Państwo i Społeczeństwo*”, 2016, nr 2, Edukacja alternatywna a współczesna szkoła.
- Aksman, J., Pułka, J., Kordek, P., *Nauka – Sztuka – Edukacja, opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Kraków 2013.
- Aksman J., Szyniec I., *Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej w realizacji modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” – studium przypadków*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019.
- Aksman J., Zinkiewicz B., *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej. Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Kraków 2019.
- Aleksandrowicz J., *Sumienie ekologiczne*, Warszawa 1988.
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, przeł. H. Grzegółowska-Klarkowska, Warszawa 1995.

- Arn W., Arn Ch., *Uczestnictwo według planu Mistrza*, przeł. K. Wiazowski, Toruń 2008.
- Atkinson J.W., *Strength of motivation and efficiency of performance*, [w:] *Motivation and achievement*, red. J.W. Atkinson, J.O. Raynor, New York 1974.
- Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA Eurydice), Brussels 2011.
- Аверина И.С., Щебланова Е.Н., *Вербальный тест творческого мышления. Необычное использование. Пособие для школьных психологов*, Москва 1996.
- Baru y twórczości: Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Leonowi Pełkowi*, Lublin 2013.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2002.
- Bishop G.D., *Psychologia zdrowia*, przeł. A.L. Śliwa, Wrocław 2000.
- Bloom B.S., *Developing Talent in Young People*, Ballentine Books, New York 1985.
- Boczarova O., Aksman J., red., *Pedagogiczno-społeczne aspekty wsparcia uczniów zdolnych w Polsce i na Ukrainie*, Kraków 2010.
- Borecka-Biernat, D., *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wrocław 2006.
- Borowska Ł., Karipidis K., Popek S., *Plastyka w klasach początkowych*, Warszawa 1975.
- Braun D., *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dzieckiem*, Kielce 2009.
- Bronfenbrenner U., *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2, 1970.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, 2010.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1971.
- Brzezińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, Warszawa 1995.
- Cichecka-Jusińska I., Pławska K., *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania Postaw Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSWSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
- Ciebień B., Maliszewska A., *Zwykłe i Niezwykłe Techniki Plastyczne*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 4.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport opracowany dla ORE w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”*, Warszawa 2012.
- Cybulska-Piskorek J., *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1976.
- Cywińska M., *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, Poznań 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w edukacji*, Łódź 2020.
- Czapiński J., *Psychologia szczęścia*, Warszawa 2017.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007.
- Dacey J.S., Lennon K.H., *Kreatywność*, Praha 2000.
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider”, 2006, nr 12.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreatywne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- Dziamska D., *Kropki, kreski, owale, wiązki*, Warszawa 2004.
- Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*, Warszawa 1998.
- Emanuelsson I., *Integration and segregation – inclusion and exclusion*, „International Journal of Educational Research”, vol. 29, 1998.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Filipiak E., red., *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Warszawa 1998.
- Freud Z., *The Origin and Development of Psychoanalysis*, przeł. Harry W. Chase, „The American Journal of Psychology”, vol. 21, 1910, No 2.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 1982.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Warszawa 1971.
- Gardner, H., *Inteligencje wielorakie, Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.
- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
- Giza T., *Socialne pedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Giza T., Pękowska M., *Być zdolnym – wspierać zdolnych*, Kielce 2012.
- Giza T., Pałgan I., *Praca z uczniem zdolnym. Teoria i praktyka*, Radom 2012.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988.
- Gnitecki J., red., *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, Poznań 2006.
- Gnitecki J., red., *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających uczniów we współczesnej edukacji*, Poznań 2005.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Gołębniak D., *Nauczyciele uczniów zdolnych. Wybrane zagadnienia pedagogiczne*, [w:] *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży*, red. O. Boczarova, J. Aksman, cz. 2, Kraków 2013.
- Gołębniak D., *Zmiany w edukacji nauczycieli*, Toruń-Poznań 1998.
- Gould S.J., *Jak nemeřit člověka*, Praha 1998.
- Góralski A., *Szkice do pedagogiki zdolności*, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do pojęcia nauki szkolnej*, Kraków 2011.
- Guilford J.P., *The Nature of Creativity*, Washington 1960.
- Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa 2011.
- Heller M., Michalik A., Życiński J., *Filozofować w kontekście nauki*, Kraków 1987.
- Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.
- Hohensee-Ciszewska H., *ABC wiedzy o plastyce*, Warszawa 1988.
- Hříbková, L., *Modely k identifikaci nadání a edukaci nadaných*, „Speciální pedagogika”, roč. 5, 1994/1995, č. 3.

- Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., *Drugi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Warszawa 2011.
- Jabłońska A., *Techniki plastyczne dla dzieci*, Warszawa 2004.
- Jąder M., *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005.
- Jąder M., *Techniki plastyczne rozwijające uobraznię*, Kraków 2005.
- Jurášková J., *Základy pedagogiky nadaných*, Pezinok 2003.
- Jurášková J., Dočkal V., *Triedny učiteľ a nadané dieťa*, [w:] *Spríevodca triedneho učiteľa. Praktický prehľad práv a povinností, problémov a riešení pre triedneho učiteľa*, Bratislava 2006.
- Kliś M., *Psychologiczno-pedagogiczne podstawy wspierania rozwoju i sprawowania opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków 2013.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982.
- Kojs W., *Koncepcja zadań dydaktycznych*, [w:] *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988.
- Kojs W., *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988.
- Komenský J.A., *Obecná porada o nápravě věci lidských*, Praha 1992.
- Komenský J.A., *Velká didaktika*, Bratislava 1991.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata*, Warszawa 2009.
- Kowaluk-Romanek M., *Ryzyko dysleksji a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 38, 2019, nr 3.
- Krasoń K., Meiser M., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków 2011.
- Krause Ch., *Program „Ja to ja”. Wzmacnianie poczucia własnej wartości u dzieci w wieku przedszkolnym z udziałem Pauliny i Emila*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2012.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynnności nauczyciela*, Warszawa 1991.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, Warszawa 1990.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kuśpit, M., *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*, Lublin 2018.
- Kuźma J., Morbitzer J., red., *Edukacja-Szkoła-Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Kraków 1995.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowski S.T., *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2018.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja”, 2014, nr 2 (102).
- Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa 2003.

- Laznibatová, J., *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*, Bratislava 2001.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i u ychowania*, Warszawa 1975.
- Lewicka J., *Sto technik plastycznych*, Warszawa 1967.
- Lewis D., *Jak u ychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997.
- L. fe skills education in schools*, (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1), WHO, Geneva 1993.
- Limont W., *Analiza u ybranych mechanizmów u yobraźni twórczej*, Toruń 1996.
- Limont W., *Syneptyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994.
- Limont W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2000.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.
- Limont W., Cieślukowska J., *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów uzdolnionych*, t. 1, Kraków 2009.
- Limont W., Cieślukowska J., *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, t. 1, Kraków 2005.
- Limont W., Cieślukowska J., *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, t. 2, Kraków 2005.
- Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D., *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwoju uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i u ychowawców*, Warszawa 2012.
- Malewska E., Śliwerski B., red., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Kraków 2002.
- Marzec-Holka K., Radziejewicz-Winnicki A., Wiłkomirska A., *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, Warszawa 2018.
- Melosik Z., Śliwerski B., red., *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków 2010.
- Mesárošová M., *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*, Prešov 1998.
- Michejda-Kowalska K., *O dziecięcej u yobraźni plastycznej*, Warszawa 1993.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk 2003.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*, Biblioteczka Reformy, 15, red. W. Książek, Warszawa 1999.
- Mischel W., *Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality*, „Psychological Review”, vol. 80, 1973.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1999.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- Nosal Cz., *Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze*, Wrocław 1992.
- Nosal Cz., *Umysł menedżera. Problemy, decyzje, strategie*, Wrocław 1993.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M., red., *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Kraków 2010.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

- Olbrycht K., *Kształcenie pedagogów realizujących uychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyn 1998.
- Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma uychowania przez sztukę*, Kraków 2009.
- Painter F., *Kim są u ybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, Warszawa 1993.
- Palka S., red., *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Katowice 1994.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.
- Palka S., *Wiązanie podjęć metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków 2018.
- Parnowska-Kwiatowska M., *Badanie twórczości plastycznej dzieci 3–4 letnich*, Warszawa 1960.
- Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969.
- Pearson A., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Peterson A.V., Kealey K.A., Mann S.L., Marek P.M., Sarason I.G., *Hutchinson Smoking Prevention Project: long-term randomized trial in school-based tobacco use prevention-results on smoking*, „Journal of the National Cancer Institute”, vol. 92 (24), 2000, s. 1979–1991.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.
- Pilch T., red., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VI, Warszawa 2007.
- Plóciennik E., *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016.
- Podpora E., *Edukacja artystyczna, czyli poznawanie duszy małego artysty*, „Życie Szkoły”, 2002, nr 1.
- Popek R., red., *Zijęcia plastyczne w placówkach uychowania pozaszkolnego*, Warszawa 1988.
- Popek S., red., *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1987.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003.
- Popek S., *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin 2009.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010
- Popek S., *Twórczość artystyczna w uychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985.
- Portešová Š., *O dětech, které jsou dvakrát výjimečné*, „Psychologie dnes”, roč. 12, 2006, č. 9.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Tom 1, Warszawa 1996.
- Pułka J., Wysocka E., *Postawy twórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym – tendencje zmian*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 42, 2018, 3.
- Pułka J., Wysocka E., *Szkola stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Kraków 2019.
- Pusz S., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas I–III w propozycjach aktualnych programów kształcenia*, [w:] *Odkrywanie talentów: u ybrane problemy diagnozy, u xpierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012.
- Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery*, Warszawa 1994.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków 2010.
- Rogers C.R., *On. Becoming a person, A therapist's view (f psychoterapy*, London 2011.
- Rogers C.R., Stevens B. and others, *Person to person*, New York 1972.
- Ruisel I., *Základy psychologie inteligence*, Praha 2000.
- Rusakowska D., *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa 1995.

- Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenie nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny”, 1986, nr 3, cz. I, 1986; nr 5–6, cz. II.
- Sacks O., *Antrypolożka na Marsu*, Praha 1997.
- Sajdak A., Skulicz D., red., *Dydaktyka Akademicka III. Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków 2010.
- Salcher A., *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów 2009.
- Савенков А.И., *Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение*, Академия развития, Ярославль 2002.
- Schmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M., *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.
- Seligman M., *Psychologia pozytywna*, przeł. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapieński, Warszawa 2004.
- Sęk H., *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Sęk H., *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie, stres, zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań 2001.
- Skulicz D., red., *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autor-skich*, Kraków 2004.
- Skulicz D., *Analiza porównawcza obowiązującego programu plastyki i nowych podstaw programowych*, [w:] *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, red. K. Olbrycht, Cieszyn 1998.
- Skulicz D., *DIALOG w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, red. W. Kojs i M. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida, t. 1–2, Cieszyn 1998.
- Slee R., *The Inclusion Paradox. The Cultural Politics of Difference*, [w:] *The Routledge International Handbook of Critical Education*, red. M.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York–London 2009.
- Šmarda, J., *Člověk v proudu dědičnosti*, Praha 1999.
- Sokołowska M., *Umiejętności życiowe*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2007.
- Sternberg R.J., *Creativity as a Habit*, [w:] *Creativity. A Handbook for Teachers*, red. T. Ai-Gorl, World Scientific, New Jersey, London, Singapore, Beijing, Shanghai, Hong Kong, Taipei, Chennai 2007.
- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.
- Sternberg R.J., *Nature of Creativity*, Cambridge 1988.
- Sternberg R.J., *The Nature of Creativity*, Cambridge 1991.
- Sternberg R.J., Davidson J., *Giftedness. A Psychosocial Approach*, [w:] *Conceptions of Giftedness*, Cambridge 1990.
- Sternberg R.J., Lubart T., *The Concepts of Creativity: Prospects and Paradigms*, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R.J. Sternberg, Cambridge 1999.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, Kraków 1983.
- Strzałecki A., *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2003.
- Szachniuk-Albowicz P., *Dziecko zdolne w szkole – prawda czy mit?*, „Dyrektor Szkoły”, 2007, nr 6.

- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź 2009.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, seria: „Pedagogika”, Gdańsk 2007.
- Szobiová E., *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*, 2. wydanie, Bratislava 2004.
- Szuman S., *O sztuce i w wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006.
- Szuścik U., *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i pięknie*, [w:] *Sztuka życia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współczesnej. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, Kraków 2009.
- Szuścik U., *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, t. 1, Katowice, Toruń 2012.
- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2011.
- Śliwerski B., red., *Edukacja alternatywna*, Kraków 1992.
- Śliwerski B., red., *Edukacja w wolności*, t. 2, Kraków 1992.
- Tatarkiewicz W., *Dziś je sześciu piąt*, Warszawa 1988.
- Tauber R.D., *Pedagogika czasu wolnego. Zarys problematyki*, Poznań 1998.
- Creativity: A Handbook for Teachers – English Books Library*, New Jersey–London–Singapore–Beijing–Shanghai–Hong Kong–Taipei–Chennai 2007.
- Tischner J., *Myslenie w żywiole piękna*, Kraków 2013.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- Tokarz A., *Rola aktywności poznawczej w aktywności twórczej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1985.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, Warszawa 1983.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Problemy diagnozowania zdolności i uzdolnień kreatywnych dzieci we wczesnym dzieciństwie*, „Edukacja”, 2000, nr 4.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Białystok 2007.
- Uszyńska-Jarmoc J., Cichocki A., *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, Białystok 2012.
- von Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów*, przeł. E. Wojdyło-Woźniak, Warszawa 1984.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993.
- Watt F., *Zabawy plastyczne. Ponad 120 pomysłów*, Warszawa 2004.
- Werner E., *Warum Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und man daraus lernen kann*, [w:] *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*, red. R. Welter-Enderlin, B. Hildenbrand, Heidelberg 2006.
- Wiegerová A., red., *Premeny školy a učiteľskej profesie [Changes in Schools & Teachers Profession]*, Občianske združenie „Výchova – Veda – Vzdelávanie – Výskum”, Bratislava 2008.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, Teoria, Krytyka*, Kraków 2018.
- Wojnar I., Kubin J., red., *Edukacja wobec użycia XXI wieku*, wyd. 2, Warszawa 1997.

- Woynarowska B., red., *Edukacja zdrowotna. Podstawa i teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Warszawa 2017.
- Woynarowska B., *Podstawowe pojęcia w edukacji zdrowotnej*, [w:] red. B. Woynarowska, *Edukacja Zdrowotna. Podstawa i teoretyczna. Metodyka. Praktyka*, Warszawa 2017.
- Woynarowska B., Ostaszewski K., Kulmatycki L., *Działania szkół na rzecz zdrowia w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*, „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu”, 2, 2014, nr 38.
- Wroczyński R., Pilch T., *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Wysocka E., *Postawy twórcze versus odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewoluja” tych postaw jako przykład fikcyjnej idei transgrejacji w edukacji szkolnej*, „Chowanna”, 2, 2014.
- Wysocka, E., Gózdź, J., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków 2011.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.
- Zbrzeźna C., Przybyszewska-Pietrasiak A., Ratajczak-Nadolska G., *Praca z uczniem zdolnym na zajęciach z przedmiotów artystycznych. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1998.
- Żmijewska E., *Strategie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja – Szkoła – Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 1995.

Netografia

- B. Woynarowska, *Rozwijanie umiejętności życiowych w edukacji szkolnej*, <https://studylibpl.com/doc/754918/umiej%C4%99tno%C5%9Bci-%C5%BCyciowe>, (dostęp: 08.08.2021).
- Drewniane rzeźby z nawy głównej Ołtarza Mariackiego, <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/852001,Oltarz-Wita-Stwosza-takiej-szafy-nie-ma-nikt-na-swiecie>, (dostęp: 17.11.2021).
- Instytut Edukacji Pozytywnej, <https://instytutep.pl/kontakt/>, (dostęp: 09.08.2021).
- „FreD goes net” – międzynarodowy projekt finansowany przez Unię Europejską ze środków Programu Zdrowia Publicznego (*Community Action Programme for Public Health 2003–2008*) oraz kraje w nim uczestniczące. Beneficjentem i koordynatorem programu w Polsce jest Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, <https://www.narkomania.org.pl/czytelnia/podstawy-teoretyczne-programu-fred-goes-net/>, (dostęp: 8.08.2021).
- Kościół Mariacki w Krakowie i ołtarz zakryty i otwarty (kolaż), <http://blog.globtroter-krakow.com/2015/05/27/st-marys-basilica-bazylika-mariacka>, (dostęp: 17.11.2021).
- Nowa europejska definicja umiejętności życiowych, <https://epale.ec.europa.eu/pl/content/nowa-europejska-definicja-umiejtnosci-zyciowych>, (dostęp: 09.08.2021).
- Cpracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych w pomagających proces rozpoznawania predykcji i zainteresowań zawodowych uczniów*, www.wybijeramzawod.pl, (dostęp: 29.10.2021).

- Polskie Towarzystwo Psychologii Pozytywnej, <https://ptpp.org.pl/kontakt/>, (dostęp: 09.08.2021).
- Projekt #EdukacyjnaRobota, <http://sel.photon.education/>, (dostęp: 14.08.2021).
- Projekt *Life Skills for Europe*, <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>, (dostęp: 09.08.21). Raport w j. angielskim z realizacji dobrych praktyk w działaniach edukacyjnych na rzecz młodych dorosłych i dorosłych znajduje się na stronie prezentowanej przez EPAL (Electronic Platform for Adult Learning in Europe, <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/LSE-Reprot.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>, (dostęp: 8.08.2021).
- Słyk U., *Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, praca doktorska (rok 2019) dostępna w repozytorium Uniwersytetu Śląskiego, <https://core.ac.uk/download/pdf/270093702.pdf>, (dostęp: 16.08.2021).
- Strona projektu: „Nauka-Sztuka-Edukacja – opracowanie i upowszechnianie innowacyjnego modelu diagnozy, metod pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie” oraz zakładka materiały, <http://artisticallygifted.ka.edu.pl>, (dostęp: 17.11.2021).
- Szkolny System Wsparcia Zdrowia Psychicznego – Program Promocji i Profilaktyki dla szkół ponadpodstawowych* Małgorzaty Nowickiej i Aleksandry Wzorek (Warszawa 2017), <https://myslepozytywnie.pl/publikacje/Program%20profilaktyczny%20dla%20szkoly%20ponadpodstawowej.pdf>, (dostęp: 08.08.2021).

Podręczniki, materiały dydaktyczne i filmy metodyczne do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja

- Aksman J., Gabzdyl, J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Kraków 2015 (podręcznik).
- Aksman J., Gabzdyl, J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Kraków 2016 (podręcznik).
- Aksman J., Gabzdyl, J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Kraków 2017 (podręcznik).
- Aksman J., Gabzdyl, J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I, II, III*, Kraków 2015 (płyta CD).
- Aksman J., Gabzdyl, J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I, II, III*, Kraków 2016 (płyta CD).

Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I, II, III*, Kraków 2017 (płyta CD).

Filmy metodyczne, instruktażowe dla nauczycieli o realizacji modelu NSE w klasach I, II i III (scenariusz i konsultacja pedagogiczna: J. Aksman; trzy filmy):

Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. **Klasa I. Film metodyczny** do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat V z modelu NSE: Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne. Warsztaty plastyczne dla klasy I do tematu: Żywy obraz kolędników – postać fantastyczna z obrazu Tadeusza Makowskiego. Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2015.

Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. **Klasa II. Film metodyczny** do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat I z modelu NSE. Wybrane techniki plastyczne – warsztat rysownika. Warsztaty plastyczne dla klasy II do tematu: Moje ulubione lub zadziwiające miejsce węglem rysowane – inspiracje twórczością Wiktora Zina. Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2016.

Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. **Klasa III. Film metodyczny** do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja. Temat IV z modelu NSE. *Teatr, film, telewizja. Warsztaty plastyczne dla klasy III do tematu: Tworzymy plakat reklamowy do ulubionego filmu/spektaklu teatralnego*. Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2017.

Film podsumowujący realizację eksperymentu (warsztaty z modelem NSE) o kształtujących się umiejętnościach życiowych jednej z klas eksperymentalnych. Wzorcownia. Pracownia Promocji, Reklamy i Programów Telewizyjnych, Kraków 2017.

Indeks osobowy

- Aggleton Peter 26, 34, 36, 267
Aksman Joanna 9–11, 14, 16, 18, 21, 28–32,
36, 39, 43
Aleksandrowicz Julian 23
Antonovsky Aaron 22–24, 34, 36, 256, 258
Apoleika Maria 202, 276
Apple Michael W. 28
Arcimboldo Giuseppe 21, 160, 274
Au Wayne 28
Balla Giacomo 188, 275
Bernstein Basil 28, 29, 34, 36
Bertalanffy Ludwig van 23
Bertrand Alvin L. 31
Birch Ann 99
Bishop Georg D. 23
Boczarova Olena 16
Bonar Jolanta 32
Borecka-Biernat Danuta 108
Botvin Gilbert J. 36
Braun Daniela 32
Chełmoński Józef 187, 275
Chopin Fryderyk 205, 276
Chromy Bronisław 194, 276
Cichecka-Jusińska Iwona 41, 44, 107, 108, 253,
264, 281, 299
Cieciuch Jan 17
Cieślikowska Joanna 15
Cybis Natalia 17
Cywińska Małgorzata 108
Czaja-Chudyba Iwona 36
Czapiński Janusz 23, 30, 36, 46
Dali Salvador 175, 179, 225, 275
Demel Maciej 36
Denek Kazimierz 16, 36
Dettlof Anna 9
Drop Ewa 17
Duda-Gracz Jerzy 205, 276
Dyrda Beata 36
Friedman Milton 49, 264
Gabzdyl Jolanta 9, 10, 20, 21, 43, 274, 277
Gandin Luis A. 28
Garbula Joanna 31
Gardner Howard 267
Giza Teresa 9, 14, 16, 18, 32, 36
Gnitecki Janusz 16, 37, 267
Gołębniak Danuta 16, 32
Góźdź Joanna 41, 45, 52, 68, 69, 77, 99, 253,
282
Grzesiak Krystyna 9
Gurycka Antonina 36
Hasiór Władysław 193, 275
Hildenbrand Bruno 256
Hryń Stanisław 9, 14, 18, 268
Hundertwasser Friedensreich 21, 146, 274
Janiszewska Bożena 45
Jeffrey Karen 23
Kandinsky Wassily 152, 154, 181, 275
Karpińska-Ochalek Małgorzata 9
Kealey Kathleen A. 24
Klimt Gustav 200, 276
Kliś Jadwiga 18
Kliś Maria 9, 14, 15
Kojś Wojciech 16
Kordek Piotr 9, 10, 36, 39
Kowalska Joanna 151
Kowaluk-Romanek Marzena 44

- Krasoń Katarzyna 32, 41, 44, 45, 88, 253, 264, 281, 290
- Krause Christina 24, 25
- Kulmatycki Lesław 26
- Kuśpit Małgorzata 17, 18, 36
- Kuźma Józef 16
- Kwiatkowska Henryka 16
- Kwiatkowski Stefan T. 37
- Kwieciński Zbigniew 28, 29, 31, 32
- Lewowicki Tadeusz 16, 36
- Limont Wiesława 15, 17, 32, 36, 267
- Long Richard 190, 200, 275, 276
- Lubart Todd 14, 22, 34, 267
- Mahona Sorcha 23
- Makowski Tadeusz 151, 170, 274
- Maleszka Andrzej 203, 276
- Malim Tony 99
- Mann Sue L. 24
- Marek Patrick M. 24
- Marzec-Holka Krystyna 30
- Matejko Jan 196, 276
- Meiser Michał 41, 88, 281, 290
- Michaelson Juliet 23
- Misuna Małgorzata 23
- Mizerek Henryk 16
- Modrzejewska-Świgulska Monika 33
- Monet Claude 21, 149, 156, 274
- Monroe Marilyn 204, 276
- Morbitzer Janusz 16
- Muchacka Bożena 9
- Nalaskowski Aleksander 36
- Nieciuński Stanisław 9
- Okoń Wincenty 16
- Olbrycht Katarzyna 16
- Ostaszewski Krzysztof 26
- Palka Stanisław 45
- Peterson Arthur V. 24
- Peterson Christopher 32
- Picasso Pablo 21, 147, 274
- Piętka Katarzyna 9
- Pławska Krystyna 41, 44, 107, 108, 253, 264, 281, 299
- Popek Róża 36
- Popek Stanisław 15, 16, 36, 267
- Pufal-Struzik Irena 36
- Pułka Jolanta 9, 10, 36, 39, 44
- Radziewicz-Winnicki Andrzej 30, 31, 34
- Renzulli Joseph 267
- Rowiński Tomasz 17
- Sarason Irwin G. 24
- Sęk Helena 24, 36
- Seligman Martin 23, 30, 32, 34, 36
- Skulicz Danuta 9, 12, 14, 16, 18
- Slee Roger 28
- Słońska Zofia 23
- Smółka Paweł 36
- Sokołowska Magdalena 25, 36
- Spearman Charles 42, 49, 139, 255, 260, 261, 264
- Sternberga Robert J. 14–16, 22, 34, 267
- Stwosz Wit 192, 275, 277–280
- Szmidt Krzysztof J. 32
- Szuman Stefan 15, 16, 30, 36, 37, 267
- Szućik Urszula 32
- Szyniec Iwona 28–32, 211, 232
- Therborn Göran 28, 29, 34, 36
- Touraine Alain 30, 36
- Vivaldi Antonio 21, 274
- Waters Michael 27
- Welter-Enderlin Rosmarie 256
- Werner Emma 256
- Węc Klaudia 9
- Wierzbicki Zbigniew T. 31
- Wiłkomirska Anna 30
- Witkiewicz Stanisław I. 181, 275
- Witkowski Lech 30, 31
- Wojnar Irena 36, 37
- Woynarowska Barbara 22–27, 33, 34, 36
- Woynarowska-Soldan Magdalena 27, 36
- Wysocka Ewa 41, 44, 45, 52, 68, 69, 77, 99, 253, 264, 281
- Zięba Anna 9
- Zin Wiktor 173, 275
- Zinkiewicz Beata 28
- Żmijewska Ewa 16



Książka Joanny Aksman jest pozycją wartościową z perspektywy edukacyjnej i ma charakter nowatorski. [...] Monografię tworzą dwie części: teoretyczna i empiryczna. [...] Niewątpliwie walorem niniejszej monografii jest spójność podstaw teoretycznych z praktyką dla edukacji. [...] Uważam, że jest to pozycja podejmująca ważne i aktualne problemy dotyczące problematyki rozwijania zdolności i uzdolnień w szerokim kontekście, uwzględniającym różnorodne obszary oddziaływań. Dzięki aktualności treści i dużej wartości aplikacyjnej książka może być cennym źródłem wiedzy dla nauczycieli akademickich, studentów oraz praktyków, podejmujących na co dzień problemy z obszaru dydaktyki i wychowania, psychopedagogiki twórczości oraz pedagogów i wychowawców, którzy mogą wykorzystywać sztukę do kształtowania postaw społecznych i wszechstronnego rozwoju uczniów, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. [...] Publikację dopełniają filmy, które mogą stanowić wartościową bazę instruktazową, metodyczną dla innych nauczycieli i studentów [...].


Odbiorcami bez wątpienia będą także rodzice, którzy mogą wykorzystać zawarte w pracy wskazówki we wspieraniu dzieci w procesie rozwoju i wychowania.

z recenzji dr hab. Małgorzaty Kuśpit

Joanna Aksman, w swoich badaniach dających podstawy do napisania recenzowanej monografii, zastosowała najbardziej wartościową poznawczo i najtrudniejszą metodę eksperymentu pedagogicznego. [...] Równie ważnym elementem [...] było kontynuowanie prac związanych z modelem Nauka – Sztuka – Edukacja z uczniami zdolnymi plastycznie we współpracy międzynarodowej [...]. Efekty weryfikacji, wyniki konsultacji z osobami prowadzącymi zajęcia plastyczne dały podstawy do ulepszenia modelu, jednak zastosowanie tego modelu w toku badań eksperymentalnych jest dziełem autorskim Joanny Aksman. [...] Istotne jest tu stwierdzenie, że opisywany model użyteczny jest do realizacji nie tylko z uczniami uzdolnionymi, lecz także z całą społecznością klasową. Ważną składową jest odniesienie do holistycznego modelu zdrowia i salutogenezy, bowiem z nimi wiążą się umiejętności życiowe dzieci, młodzieży i dorosłych. Istotnym składnikiem [...] jest też zdefiniowanie i wyliczenie „umiejętności życiowych” (to podstawowa zmienna badań autorki).

z recenzji prof. dra hab. Stanisława Palki

Joanna Aksman – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, członek Oddziału Krakowskiego Towarzystwa Pedagogicznego, redaktor tematyczna czasopisma „Państwo i Społeczeństwo”. Autorka programów kształcenia dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu w projekcie „Z gospodarki do edukacji”, współkoordynator grantu „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów”, koordynator międzynarodowego projektu: „Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”. Twórczyni licznych programów i planów kształcenia dla pedagogów i nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na studiach I i II stopnia, studiach magisterskich oraz podyplomowych. Główne zainteresowania naukowo-badawcze: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, edukacja plastyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym, dzieci zdolne w młodszym wieku szkolnym, umiejętności życiowe dzieci, diagnostyka pedagogiczna, a także edukacja medialna, manipulacja i jej pedagogiczno-społeczne aspekty.



ISBN 978-83-65548-90-0